

**COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS EN NIÑOS DE SEXTO GRADO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JESÚS MAESTRO EN 2016**

**LIZ DANY BARRANCO MEZA
EMMA CHACÓN ORTIZ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER
EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**ASESOR DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:
MAGÍSTER YAMILE BORRERO DEL CASTILLO**



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2016**

**COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS EN NIÑOS DE SEXTO GRADO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JESÚS MAESTRO EN 2016**



**TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER
EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**ASESOR DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:
MAGÍSTER YAMILE BORRERO DE CASTILLO**

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2016

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi calidad de Tutor del Trabajo de Investigación sobre el tema: COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS EN NIÑOS DE SEXTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JESÚS MAESTRO EN 2016” de Liz Barranco Meza y Emma Chacón Ortiz , estudiantes de la Maestría en Educación, considero que reúne los méritos y requisitos suficientes para ser sometido a la evaluación del jurado examinador designado por la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa.

Barranquilla, Septiembre 28 de 2016

EL TUTOR

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

DEDICATORIA

A Dios, porque cada paso que damos nos muestra que

Dios les da las batallas más difíciles a los mejores soldados.

A nuestras familias por su apoyo incondicional, lo cual contribuyó para el logro de nuestras metas. Juan Carlos y Mauricio, nuestros compañeros de batalla, a Luisa Fernanda, Álvaro Jesús, Oscar Mauricio y Silvia Tatiana, nuestra inspiración continúa.

A nuestros compañeros y maestros, quienes enriquecieron nuestras vidas con sus conocimientos y experiencias.

A nuestros pequeños de sexto grado quienes despertaron cada día el deseo de no sólo llenarlos de conocimiento, sino de resignificar sus vidas a través de nuestra labor docente.

AGRADECIMIENTOS

“No apaguéis del firmamento de la escuela, el sol que es Jesucristo”

A Dios Por su luz y guía permanente, a la Comunidad Educativa Jesús Maestro por su apoyo incondicional en la búsqueda del mejoramiento continuo,

A las misioneras del Divino Maestro; que con su misión compartida nos llaman a reflexionar en nuestro quehacer a través del evangelio.

A nuestros tutores: Magisters Yamile Borrero de Castillo y Jaime Barros Agüero que con su constante ánimo y supervisión, logramos nuestros objetivos.

A la Universidad de la Costa - CUC- por darnos la oportunidad de descubrir nuevas experiencias

EMMA Y LIZ

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	10
ABSTRAC.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPITULO I.....	14
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.2 PREGUNTAS PROBLEMAS	17
1.3 JUSTIFICACION	17
1.4 OBJETIVOS	19
1.4.1 OBJETIVO GENERAL.....	19
1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	19
CAPITULO II. MARCO TEORICO.....	20
ANTECEDENTES	20
2.1 LA AGRESIVIDAD Y SU INCIDENCIA EN EL CLIMA ESCOLAR	20
2.2. MARCO CONCEPTUAL	24
2.2.2 CONCEPTO DE AGRESIVIDAD	24
2.2.3 DESARROLLO Y FACTORES INFLUYENTES EN LA PERCEPCIÓN DE LA AGRESIVIDAD.....	25
2.2.4 COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS EN EL DESARROLLO DEL NIÑO... ..	26
2.2.5 TEORÍAS DE LA AGRESIÓN	29

2.2.6 TIPOS DE COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS	32
2.2.7 MEDIACIÓN ESCOLAR.....	34
2.2.8 TIPOS DE COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS	37
2.2.9 AGRESIVIDAD RELACIONAL	40
2.2.11 EL AULA COMO ESPACIO DE CONVIVENCIA Y COMUNIDAD DE APRENDIZAJE COMPARTIDO.....	45
2.2.12 LA ACCIÓN COMUNICATIVA DE JURGEN HABERMAS	47
2.2.13 HUMBERTO MATURANA Y LA TEORÍA BIOLÓGICA DEL CONOCIMIENTO	49
CAPITULO III	54
3.1 METODOLOGÍA	54
CAPITULO IV	58
4.1. RESULTADOS	58
4.2 AGRESIVIDAD RELACIONAL.....	60
4.2.1 Agresividad relacional pura	60
4.2.2 La agresividad relacional reactiva.....	67
4.2.3 Agresividad Relacional Instrumental	71
4.3 AGRESIVIDA DIRECTA	74
4.3.1 Agresividad Directa Pura	74
4.3.2 Agresividad directa reactiva.....	78

4.3.3 Agresividad directa relacional.....	84
CAPITULO V	86
5.1 CONCLUSIONES	86
5.2 . RECOMENDACIONES.....	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	104

RESUMEN

La presente investigación resalta la importancia y la necesidad que se tuvo para detectar comportamientos agresivos que se presentaron en el contexto escolar, a través de la aplicación de un cuestionario triangulado entre estudiantes, docentes y padres de familia, con el fin de ayudar a determinar estrategias educativas que permitan a los niños preadolescentes forjar caracteres y faciliten la superación de posibles conductas que puedan rayar en violencia. Estrategias que integradas a las acciones educativas posibilitan un buen clima social y contribuyan a las buenas prácticas educativas en el desarrollo del ser humano desde la niñez.

Palabras claves: niveles, agresividad directa, agresividad relacional, estrategias educativas, preadolescentes, desarrollo, comportamiento.

ABSTRAC

This research the importance and necessity that had to detect levels of aggressiveness that may arise in the school context, through the application of a triangulated questionnaire among students, teachers and parents is emphasized, in order to help determine educational strategies that allow tweens forge characters and facilitate the overcoming of possible behaviors that can scratch into violence. Strategies integrated educational activities enable a good social climate and contribute to good educational practices in the development of human beings from childhood

Keywords: levels, aggressiveness, strategies, educational, preadolescent children.

INTRODUCCIÓN

Al 2016 la agresividad en los niños es un tema que la sociedad tiene que abordar con el fin de solucionar grandes diferencias en lo que respecta a las agresiones verbales y físicas. Muchos son los factores que hacen que los niños reaccionen en forma violenta, especialmente en la etapa escolar. Los niños presentan a partir del primer año de edad, momentos o ataques de agresividad que junto con los impulsos contrarios, es decir, de cariño y amor, son el primer paquete emocional que traen al nacer. Son reacciones adaptativas e incluso necesarias para la supervivencia y el desarrollo normal y deben ser “vivas” por el propio niño.

Algunas conductas de oposición son, en determinados momentos, importantes para el desarrollo y la formación de la propia identidad y la adquisición de habilidades de autocontrol y desarrollo personal. Sin embargo, hay niños en los que la frecuencia y la intensidad de sus emociones están claramente por encima de lo que podría considerarse normal para su edad o grupo de referencia.

La mayor parte de los problemas de conducta que muestran los niños pueden explicarse como un desajuste dentro de su contexto familiar, escolar o social, pero si éste permanece en el tiempo, los niños que lo presentan pueden ser señalados como problemáticos con la consiguiente etiqueta que, además, suele ir acompañada de otros problemas que dificultarán las posibilidades de adaptación y normalización de su desarrollo.

Las investigadoras establecen que las señales de violencia encontradas en la Institución Educativa Jesús Maestro están marcadas por un alto grado de agresividad, ya que observamos que los niños de sexto grado, se insultan física y verbalmente con

amenazas, rompimiento de amistades, en ocasiones estas se manifiestan con peleas, donde se dan puños y patadas, creando un ambiente de hostilidad y generando una problemática en el manejo de éste tipo de comportamientos. Hay que tener en cuenta que en este rango de edad hay manifestaciones claramente diferenciadas, las cuales fortalecen y determinan algunas de las actividades habituales de los niños y pueden ser el motivo de la conquista de ciertas amistades.

Las interacciones con los pares son de especial importancia para el ejercicio y desarrollo de las habilidades sociales y su calidad positiva o negativa incide en su autoestima. Al respecto puede señalarse que los mismos niños reconocen como fundamental en la formación del autoconcepto, el respeto que ellos sienten que les tienen las personas que les son más significativas: padres y compañeros, seguidos de profesores y amigos. Como complemento a esto, se puede señalar que adquisición de habilidades sociales se relaciona fuertemente con el ajuste emocional y social posterior. En esta etapa las amistades, que aún son inestables, ya se entienden como una relación en que se da y se recibe, se dan de preferencia entre niños del mismo sexo, que se sienten cómodos juntos y que tienen algo en común; es por ello que se persigue la detección de comportamientos agresivos que sean señal de alerta para los lazos de amistad que serán muy importantes para adquirir buenas conductas prosociales, de igual forma se necesita en crear en la institución una ruta de atención a éstos casos como forma de prevención y mediación entre el niño y la escuela como espacio de formación.

CAPITULO I

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los cambios sociales de valores y normas se producen actualmente a una velocidad vertiginosa. Están en alza el individualismo y la consecución del bienestar inmediato y permanente mientras que el esfuerzo y el trabajo a largo plazo están claramente a la baja.

Como consecuencia, suele aparecer una escasa resistencia a la frustración que puede desencadenar conductas de descontrol en el ámbito familiar, escolar y social. Esta situación es uno de los factores que está generando un incremento constante de alumnado con problemas de conductas emocionales que interfieren en su desarrollo educativo afectando de manera relevante al profesorado y a sus propios compañeros.

Se considera que los niños de la Institución Educativa Jesús Maestro, del municipio de Soledad, Colombia, podrían presentar comportamientos agresivos a manera de insultos, empujones, irritabilidad, intolerancia e irrespeto que generarían un ambiente negativo en materia de convivencia.

Maturana y Dávila (2006) expresan que *la educación es fundamental “pero no en términos de aprendizaje de materias, sino en términos de convivencia”*.

Para Maturana (2001) es primordial *enseñar a la niñez a respetarse y aceptarse, sólo así aprenderá a respetar y aceptar a sus compañeros y vivir en armonía con su entorno. Los niños tienen que aprender a: ser, hacer, aprender y convivir.*

En la escuela el niño aprende sobre la vida y aprende a convivir, siempre que este ambiente sea propicio para desarrollar estas capacidades. Las interacciones sociales con sus profesores y compañeros son de suma importancia para el desarrollo académico y social del niño, las opiniones que recibe de éstos le condicionan positiva o negativamente sobre su

valía personal, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico. (García & Doménech, 1997).

Freire (1997) señalaba que “*si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral de los educandos*” (p. 34). Este autor considera que si los profesores van guiando a los niños en la construcción de su conocimiento formarán seres humanos libres, justos y equitativos, para desenvolverse en la sociedad.

Del mismo modo, si los profesores fomentan las buenas relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y la amistad, entre otras, contribuyen al desarrollo de la empatía, de prácticas de aprendizaje cooperativo, al incremento de la motivación escolar y la participación de los educandos en el proceso educativo (Guil&Mestre, 2004).

Un esquema para la eliminación de la violencia propuesto por Martínez-Otero (2005) considera que *directivos, profesores, trabajadores del sistema escolar, niños, padres y familias son parte de la comunidad educativa y es su responsabilidad participar en resolver y prevenir la violencia escolar.*

Las vías específicas favorecedoras de la convivencia escolar son: la disciplina, la negociación, la mediación y el fomento de la sana competencia social (Martínez-Otero, 2005).

Estos aspectos son los mecanismos que pueden lograr que los niños, considerados agresivos, no lleguen a situaciones de violencia que victimicen a sus compañeros, haciéndolos padecer y generar miedos o ansiedad que atente contra su libre y equilibrado desarrollo de su personalidad.

Para Vygotsky “*el desarrollo humano es un proceso cultural, siendo la actividad del hombre el motor del proceso*”.

El concepto de actividad adquiere de este modo un papel especialmente relevante en su teoría. Para el autor, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social. Vygotsky propone que el sujeto humano actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que denomina “mediadores”.

Este fenómeno, denominado mediación instrumental, es llevado a cabo a través de “herramientas” (mediadores simples, como los recursos materiales) y de “signos” (mediadores más sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal). También establece que la actividad es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente.

Vygotsky establece que hay dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer. Las funciones mentales superiores son aquellas que se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, las funciones mentales superiores están determinadas por la forma de ser de esa sociedad.

Para Vygotsky, *“a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas las funciones mentales”*. El desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades ínter psicológicas. En un primer momento, dependen de los otros; en un segundo momento,

a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar.

La mediación escolar como programa para la prevención y la resolución de conflictos dentro de la escuela, es reconocida como un enfoque de educación para la paz que impacta a toda la comunidad educativa. Según Torrego (2000) está concebida como una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda de acuerdos en los conflictos.

Teniendo en cuenta las situaciones conflictivas que continuamente se presentan casos de agresividad, se hizo necesario investigar, si en la Institución Jesús Maestro de Soledad (Colombia) se presentaban casos de agresión infantil, específicamente en los niños de sexto grado, y en caso afirmativo, se propusieron acciones de mediación para superar este tipo de comportamientos. Por consiguiente, en esta investigación se formularon algunos interrogantes.

1.2 PREGUNTAS PROBLEMAS

¿Se presentan comportamientos tipificados como agresivos en los niños de sexto grado en la institución Educativa Jesús Maestro en el 2016?

1.3 JUSTIFICACION

La agresión en la institución Educativa Jesús Maestro se ha enfocado a partir de diferentes perspectivas, que van desde su manifestación como alteración individual hasta abordajes más sociológicos que la analizan en su conjunto. Fue responsabilidad de todas las personas que interactúan en la comunidad escolar participar en acciones que favorecen la convivencia: analizando las conductas agresivas e identificando a agresores y víctimas para establecer medidas protectoras y tratamientos oportunos, estableciendo una comunicación permanente con los niños, fomentando el respeto y creando ambientes

agradables para el aprendizaje, educando con afecto y firmeza. Sólo con la participación de toda la comunidad escolar se puede prevenir y/o tratar este problema que afecta la salud y la educación de los niños.

Según un estudio de la organización Panamericana de la Salud (2006). En la mayoría de países latinoamericanos va en aumento la agresión en ámbitos escolares, con un costo humano, económico y social enorme. Esto socava los fundamentos democráticos de una sociedad, su vida colectiva y la calidad de su desarrollo; una cantidad creciente de docentes y estudiantes de colegios públicos y privados afronta conflictos graves entre alumnos, y entre alumnos y docentes.

Con esta investigación se espera aportar al sistema educativo colombiano un protocolo a seguir y unos instrumentos a aplicar que le permitan a las instituciones educativas detectar casos de agresividad, en aras de tratar éste flagelo escolar, con el fin de contribuir a la sana convivencia escolar y a la formación de mejores ciudadanos. También se buscan elementos conceptuales para la comprensión de la agresividad y la prevención de la misma, no tanto para que no se presente, sino para estructurar personas con buen carácter, cuyo ser sea de mayor tolerancia, empáticos, respetuosos con los semejantes, donde el criterio de los demás y sus acciones también tenga cabida.

La investigación es de carácter descriptivo porque implica la medición de dimensiones cuyas descripciones se asumen como correspondientes al estado de las cosas y se fundamentan en la teoría de las probabilidades.

Así como se le presentan soluciones a una institución educativa en particular, se espera que se proyecten a otras instituciones con problemáticas similares y que se beneficien al considerar los aspectos teóricos, metodológicos y procedimentales que en esta investigación se plantean.

Tal y como señala Ferreres (1997) el diseño de la investigación ha de servir al investigador para concretar sus elementos, analizar la factibilidad de cada uno de los temas que formaran parte de los capítulos de dicho estudio. No obstante, también se utiliza para delimitar inicialmente la investigación, paso relevante para obtener el éxito deseado. Por supuesto, vale acotar que dicho diseño es flexible, porque este no puede permanecer estático, ya que durante la evolución de la investigación puede variar en función de las acciones que se llevan a cabo.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

Detectar los comportamientos agresivos de los niños de sexto grado de la Institución Educativa Jesús Maestro de Soledad en 2016.

1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar la presencia de comportamientos agresivos relacionales y directos en los niños de sexto grado en la institución seleccionada.

Establecer con qué frecuencia se dan los comportamientos agresivos relacionales y directos.

Presentar recomendaciones pertinentes a la Institución Educativa Jesús Maestro, que puedan ser aplicados en otros contextos, dentro de la ruta de atención escolar según la ley 1620 de 2013.

CAPITULO II. MARCO TEORICO

ANTECEDENTES

2.1 LA AGRESIVIDAD Y SU INCIDENCIA EN EL CLIMA ESCOLAR

Los estudios sobre la agresión generan grandes efectos negativos como: falta de autoestima, depresión, estados de ansiedad e incluso se habla de estrés postraumático infantil. Todo esto hace que el niño(a) tenga dificultades para integrarse a la comunidad educativa, así éste sea transferido a otra institución educativa (Piñuel& Oñate 2007).

Según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INML) en el año 2004 en Colombia, 2.452 personas fueron víctimas de un acto de agresión en el contexto educativo; en el año 2009 esto se incrementó a 3.156 personas, de las cuales 1528 fueron mujeres y los restantes 1628 fueron hombres.

Dentro de los datos estadísticos del INML, las cifras de lesiones personales según el presunto agresor, demuestran que un total de 4.707 agresores son los compañeros de estudio; de este total se encuentra que 2.559 agresores son mujeres y 2.148 son hombres.

Los comportamientos agresivos generan un clima escolar hostil, que no solo se percibe por los docentes, sino también por los mismos estudiantes; el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), en el año 2011 realizó una encuesta sobre la convivencia escolar con el objetivo de identificar los factores que afectan la convivencia escolar en estudiantes de grados 5° a 11° de los colegios en Bogotá; a su vez, diagnosticar las percepciones y expectativas de los estudiantes, con el fin de diseñar políticas que permitan mejorar la convivencia en el entorno escolar. Los resultados muestran que el 46% de los estudiantes de grado 5°; el 56,7% de los estudiantes de grados 6° a 9° y el 54,5% de estudiantes de grados 10° y 11°, consideran que las agresiones

verbales entre compañeros afectan el ambiente en los salones de clase. Dentro de la misma encuesta, se muestra que el 18,9% de los estudiantes de grado 5°; 30,1% de los estudiantes de 6° a 9° y 31,7% de los estudiantes de 10° a 11° han visto agresiones y ataques de pandillas dentro de las instituciones educativas.

El estudio anterior de comportamientos agresivos fue realizado en un colegio del municipio de Chía por Nancy Crisóstomo y Camilo Villamil.

En un estudio publicado por Alejandro César Antonio Luna Bernal y Alejandra De Gante Casas en la revista Educación y Desarrollo de la Universidad de Guadalajara, proporciona evidencia a favor de la relación entre el estilo competitivo de manejo de conflictos y la agresión interpersonal, y entre los estilos cooperativos y la argumentación racional.

La formación de competencias para la gestión constructiva de conflictos ha sido frecuentemente considerada como una de las principales herramientas para promover una cultura de paz y de no violencia (Cascón, 2004; Funes, 2000; Soriano, 2009).

Otra de las investigaciones es *“La victimización producto del bullying escolar y su impacto en el desarrollo del niño desde una perspectiva neuropsicológica”* realizada por Lorena Highland Angelucci, María de los Dolores Sierra y Francisco Pedroza Cabrera, publicado en la revista Educación y Desarrollo, declaran que la detección temprana de trastornos de adaptación durante los primeros años de vida adquiere cada vez más relevancia en el campo psicológico.

La intimidación en las escuelas o bullying ha sido identificado como un problema mundial grave y complejo, asociado a corto y largo plazo con efectos negativos en el ajuste psicosocial de los niños.

Mirian Elena Benítez Cubilla, en su tesis presentada a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Tecnológica Intercontinental como requisito para obtener el título de Licenciatura en Psicología Clínica expresa que existen alumnos con una tendencia agresiva marcada, por lo tanto el nivel de cohesión es bajo y en cuanto a la sociabilidad, aparecen los alumnos caracterizados por ser los más aceptados.

En cuanto a las formas de agresión, en el contexto escolar, se presentan los insultos y amenazas en primer lugar, en el aula, en segundo lugar el patio, en tercer lugar los pasillos del colegio y en cuarto lugar otras zonas, como las calles; en cuanto a la frecuencia han respondido que las agresiones se presentan rara vez en un 39,53%, una o dos veces por semana en un 32,56%, y el 27,91% considera que se presentan todos los días por lo que el 69,77% manifiesta que el grado de seguridad percibida en el colegio es regular. (*“conducta agresiva en adolescentes del nivel medio del colegio nacional nueva Londres”* Paraguay).

En Villavicencio se llevó a cabo el estudio “Representaciones Sociales de Interrelaciones familiares de escolares: factores generadores de violencia” cuyo objetivo estaba centrado en “evidenciar factores generadores de violencia que repercuten en comportamientos agresivos en contra de compañeros y profesores en el colegio Manuela Beltrán” (Hernández, Peña & Rubiano, 2006).

Las conclusiones centrales de ésta investigación tienen que ver con manifestaciones de inconformidad expresadas por los niños con respecto a la realidad intrafamiliar, aludiendo que entre los padres las manifestaciones de afecto estaban transversalizadas por un componente agresivo.

Otros estudios sobre las representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó,

(Cundinamarca) concluye, que la violencia en los colegios, es un problema social creciente y complejo, en el que se involucran diferentes actores, escenarios y formas de violencia.

“La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela” publicada en la revista virtual católica en sus investigaciones se demuestra que los comportamientos agresivos son aprendidos de los modelos o referentes que niños, niñas y adolescente tienen en los diferentes escenarios que habitan, por ejemplo la familia, la escuela, la sociedad, los medios masivos de comunicación, los pares, entre otros. Estos modelos o referentes, son determinantes en la constitución de la subjetividad, la normatividad, los modos de relacionarse, los valores y las actitudes que determinan a los seres humanos.

En las situaciones escolares, la toma de conciencia por parte de cada alumno o alumna y la autorregulación de su aprendizaje, se produce, fundamentalmente, en el marco de las diversas interacciones sociales que tienen lugar en el aula. Si se parte de los trabajos de Vygotsky (1979) y de sus discípulos, se reconoce que la socialización está en el origen del desarrollo cognitivo de los individuos. Según esta línea de investigación toda función superior aparece en primer lugar en el plano interpersonal antes de pasar al plano intrapersonal, fundamentalmente, a través del lenguaje.

Una de las formas que Vygotsky propone como instrumento adecuado, es integrar la actividad individual y la social. Cuando se habla de influencia social ha de tenerse en cuenta no sólo la influencia de la clase social, la estimulación cultural y ambiental, sino que también ha de hacerse hincapié en las relaciones que realiza con sus semejantes.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.2 CONCEPTO DE AGRESIVIDAD

Estudios realizados definen la agresividad como las conductas agresivas con tendencias a actuar violentamente causando perjuicio y daño a personas u objetos. Estas conductas son inaceptables socialmente. La agresividad infantil se refiere a las conductas agresivas o rebeldes que manifiesta el niño ante una situación de conflicto o frustración.

Los niños presentan una agresividad directa cuando agreden física y/o verbalmente a otra persona (insultando, gritando, empujando, pegando, etc.), pero también pueden presentar una agresividad relacional volviendo su ira o coraje sobre los objetos pertenecientes a la persona con quien se tuvo el conflicto. También es importante añadir que existe la autoagresión; es decir, el daño que se causa el niño a sí mismo.

La agresividad infantil es uno de los trastornos que más limita a los padres y maestros ya que al enfrentarse con niños que presentan este problema no encuentran una forma adecuada de actuar o no saben cómo incidir en su conducta para llegar a cambiarla, optando por esperar a que la conducta agresiva desaparezca.

Por el contrario, muchas veces, la conducta agresiva no desaparece sino que se acentúa y complica las relaciones sociales de la persona que devienen en el fracaso escolar o en la conducta antisocial en la etapa adolescente, lo que puede originar consecuencias más lamentables en la edad adulta; por esto, es importante la detección y tratamiento del comportamiento agresivo en la infancia.

La agresividad hace referencia a quien es propenso a faltar al respeto, a ofender, provocar y amenazar a los demás. En palabras de Berkowitz (1996): *“la agresividad hace referencia a la disposición relativamente persistente a ser agresivo en diversas situaciones diferentes”* (p.43). En otras palabras, se estaría hablando de una disposición hacia el

comportamiento agresivo susceptible de distinguir como estado (en el momento actual) y como rasgo (estable a lo largo del tiempo).

Diccionario de pedagogía y psicología (1999), la define como:

“Conducta o tendencia hostil o destructiva”, es decir cualquier agresión que se presenta en forma usual, corresponde a un conducta agresiva, sin embargo una reacción inusual, puede considerarse como un estado provocado y no precisamente una persona agresiva” (p. 16.).

2.2.3 DESARROLLO Y FACTORES INFLUYENTES EN LA PERCEPCIÓN DE LA AGRESIVIDAD

El comportamiento agresivo en la infancia y en la adolescencia engloban un conjunto de conductas que implican oposición a las normas sociales y a los avisos de las figuras de autoridad, cuya consecuencia más destacada es el fastidio o la perturbación, más o menos crónica, de la convivencia con otras personas: compañeros, padres, profesores y personas desconocidas (Fernández y Olmedo, 1999).

En estos comportamientos influyen una serie de factores propios de la psicopatología infantil que complican la caracterización de los problemas, su curso y su resultado final (Luciano, 1997; Olivares y Méndez, 1998; Mash y Graham, 2001; Moreno, 2002, 2005; Díaz y Díaz-Sibaja, 2005; Méndez, Espada, y Orgilés, 2006).

Entre estos factores figuran la edad del niño, su nivel de desarrollo cognitivo, su ambiente familiar y otros aspectos socioculturales. Las conductas valoradas como síntomas de agresividad en una determinada edad pueden ser evaluadas como normales en otra. De la misma manera, conductas potencialmente problemáticas suelen presentarse en distinto grado a lo largo del tiempo y su manifestación varía en función de la edad.

La edad y el nivel de desarrollo cognitivo influyen en la forma en la que un determinado comportamiento es percibido e interpretado por los adultos. Por ejemplo, es poco probable que las conductas agresivas de niños de dos o tres años sean percibidas por sus padres de manera problemática (Díaz et al., 2006).

Los padres de niños de dos o tres años suelen quejarse de las rabietas, pataletas o agresiones de sus hijos, pero las consideran algo transitorio, contrariamente a lo que suele suceder cuando los niños son mayores (Fernández y Olmedo, 1999).

Algunos padres son capaces de justificar una serie de comportamientos destructivos, agresivos e inadecuados como algo «propio de los niños», mientras que otros son incapaces de aceptar la más mínima pataleta o un simple desafío de un niño pequeño y solicitan ayuda profesional inmediatamente. Por tanto, la tolerancia de los padres, su estilo educativo y sus habilidades para hacer frente a estas situaciones desempeñan un papel relevante en la propia definición de los problemas infantiles.

2.2.4 COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

Las conductas problemáticas son características de una etapa concreta en el desarrollo normal del niño y tienden a desaparecer en momentos evolutivos más avanzados. Las conductas antisociales que surgen de manera aislada no suelen tener significación clínica ni social para la mayoría de los niños.

Sin embargo, si esas conductas se presentan de manera extrema y no se remiten con el tiempo, pueden tener repercusiones importantes tanto para el niño como para su entorno. Uno de los requisitos más determinantes que permite hablar de un problema de conducta es el mantenimiento en el tiempo de estas conductas antisociales aunque en su inicio se hayan considerado dentro de los límites de la normalidad.

La persistencia en el tiempo de estas conductas lleva implícita su intensificación y su carácter extremo como consecuencia de las nuevas condiciones de desarrollo del niño y del adolescente y por la relevancia social y legal que éstas puedan tener.

La categorización del «trastorno del comportamiento agresivo en la infancia y adolescencia», hace referencia a la presencia de un patrón de conducta persistente, repetitivo e inadecuado a la edad del menor. Se caracteriza por el incumplimiento de las normas sociales básicas de convivencia y por la oposición a los requerimientos de las figuras de autoridad, generando un deterioro en las relaciones familiares o sociales (Fernández y Olmedo, 1999).

No todos los comportamientos perturbadores son similares ni tienen la misma intensidad. Las conductas englobadas en estas categorías son muy dispares: agresión física o verbal, desobediencia, ausentismo escolar, consumo de drogas o robos. Muchos investigadores consideran que existe un continuo en cuanto a intensidad, severidad, frecuencia y cronicidad de las conductas incluidas dentro del trastorno del comportamiento agresivo.

Dodge propone un modelo explicativo de la agresión y del mantenimiento de los trastornos de conducta basado en el procesamiento de la información.

Según Dodge, (1993)

Las experiencias infantiles interactúan en la memoria con las estructuras de conocimiento. Estas estructuras son esquemas derivados de experiencias tempranas, expectativas sobre sucesos futuros y vulnerabilidad afectiva. Cuando el niño o adolescente se expone a un estímulo social concreto, las estructuras de conocimiento organizan el proceso en esta situación.

Estos procesamientos cuando son inadecuados y sesgados dan lugar a una conducta desviada o agresiva. Su persistencia en el tiempo puede dar lugar a un trastorno de la conducta. Dodge, citado por Fernández y Olmedo, plantea que si el niño está expuesto a experiencias tempranas de modelos agresivos, apego inseguro o abuso físico, concebirá el mundo como un lugar hostil que requerirá de conductas agresivas para conseguir sus metas. La repetición de estas experiencias fortalece las estructuras de conocimiento previas haciendo estos patrones más automatizados, lo que conduce a un trastorno de la conducta, a no ser que pueda experimentar otras situaciones o experiencias que pongan en duda estas estructuras.

Este autor propone que experiencias tempranas de abuso físico, exposición a modelos agresivos y patrones de apego inseguros conducen al desarrollo de estructuras de memoria en el niño que le hacen concebir el mundo como un lugar hostil, que necesita una conducta coercitiva para lograr los resultados deseados. Más adelante, cuando se enfrenta a situaciones sociales provocadoras, estas estructuras de conocimiento le llevan a atender a los aspectos hostiles de las señales y a interpretarlas como una amenaza (Fernández y Olmedo, 1999).

Después de los 11 años los niños desarrollan la capacidad para razonar moralmente, las reglas son modificables y evalúan situaciones específicas para su aplicación, así lo manifiesta Papalia (2005), citado por Cid et al. (2008)

La familia y el entorno escolar constituyen los dos primeros referentes agentes de socialización y por lo tanto son el marco idóneo para realizar el aprendizaje de diversas actitudes, entre ellas la conducta agresiva. Los centros escolares como todas las organizaciones humanas son sistemas abiertos, que como tales tienen la capacidad de estructurar y conformar su propio clima de convivencia.

La interacción entre amigos afecta el desarrollo de la conducta social, proporcionando oportunidades de aprender normas sociales y las claves para diferenciar entre comportamientos adecuados e inadecuados en el ámbito social. Piatti de Vazquez, (2010, p. 131).

La presencia de amigos crea un espacio social que permite la realización de una serie de comportamientos que en otros contextos serían impropios. Crea un espacio en que el niño puede explorar modos de expresión de actitudes hacia el otro, conductas agresivas, actitudes en relación al colegio, al trabajo y a la sociedad en general.

En general, el rechazo por parte de los amigos se ha asociado a distintos tipos de conducta agresiva. En contraposición los niños que son más aceptados por sus amigos presentan una mayor frecuencia de conductas de apoyo a sus amigos, pero sin que aparezca una conducta agresiva en forma individual, sino más bien apoyada en los demás.

Haciendo consideraciones sobre la naturaleza de la agresividad humana, comenta Montagu (1990):

El amor frustrado conduce a un mal desarrollo, a una inhabilidad para el amor y habilidad para la agresión. El amor satisfecho conduce a un desarrollo saludable, a la habilidad de amar y a la cooperatividad. Hablamos mucho de amor en el mundo occidental, pero hacemos poco. El único modo de aprender a amar, es siendo amado. No se trata de una mera fantasía, ni de una teoría. Es un hecho, un hecho verificable. (p, 257)

2.2.5 TEORÍAS DE LA AGRESIÓN

A continuación se señalan las distintas teorías que hacen relación a la conducta agresiva o instintos agresivos. En primer lugar se hace referencia a la teoría de los instintos.

2.2.5.1 TEORÍAS DE LOS INSTINTOS

Estas teorías no son nuevas, son unas de las teorías más antiguas y polémicas, implica que una conducta es heredada más que aprendida y que la pauta de comportamiento es común a toda la especie. Sigmund Freud postuló que los seres humanos nacen con el instinto de la agresión, argumentando que este impulso procede del interior de nuestra persona y que no es posible eliminar la agresión entre seres humanos.

Konrad Lorenz (1968) (Citado, en enciclopedia práctica escolar, 2001), sostuvo que El instinto agresivo es común a muchas especies; sin embargo a diferencia de Freud, él sostenía que la conducta agresiva no ocurre a menos que sea incitada por claves externas. Mientras que para Freud, la agresión era destructiva y perturbadora, Lorenz veía la agresión entre especies como un recurso de adaptación esencial para la supervivencia.

2.2.5.2 TEORÍAS BIOLÓGICAS

Ubican a la agresión dentro del individuo, sin embargo los defensores de un planteamiento biológico han tratado de identificar regiones cerebrales o del sistema nervioso que se relacionen con el comportamiento agresivo.

Chapi Mori (2012) respecto a la agresión según la teoría neurobiológica señala que ésta se encuentra dentro del individuo y está estimulada por aspectos biológicos y fisiológicos, frente a determinado contexto y situación. Al respecto De Cantarazzo (2001) sugiere que las respuestas agresivas provienen del sistema nervioso autónomo; es así que, el sistema hipotalámico y el sistema límbico se encargan de regular funciones adaptativas como el hambre, la sed, el miedo, la motivación reproductiva y la agresión

2.2.5.3 TEORÍAS DE MASLOW

La agresión tiene origen cultural y surge como una reacción a la frustración de las necesidades biológicas o ante la incapacidad de satisfacerlas Mussen y otros, (1990)

sostienen que la agresión es el resultado de prácticas de socialización en el seno familiar y que los niños que emiten conductas agresivas, provienen de hogares donde la agresión es exhibida libremente, existe una disciplina inconsistente o un uso errático del castigo.

(Citado, en enciclopedia práctica escolar, 2001, p. 149)

2.2.5.4 TEORÍA DE LA FRUSTRACIÓN-AGRESIÓN

Una de las primeras teorías que abordaron la parte de las condiciones externas fue la teoría de la frustración-agresión (Dollard et al., 1939), que postula que “la agresión es siempre una consecuencia de la frustración” y agrega “*la frustración siempre lleva a alguna forma de agresión*”.

De acuerdo a la teoría, la instigación para agredir aumenta con la intensidad de la frustración. A partir de estas premisas sencillas, Dollard y sus colaboradores trataron de hacer predicciones exactas respecto de cuándo agreden las personas y contra quién dirigen su agresión. (Citado, en enciclopedia práctica escolar, 2001, p. 149)

2.2.5.5 TEORÍA DE LA TRANSFERENCIA DE EXCITACIÓN DE ZILLMANN

Según Zillmann, (2001) (Citado, en enciclopedia de psicología, 2001, P. 58)

Ciertas reacciones emocionales no sólo están producidas por activaciones inespecíficas y los procesos cognitivos que genera la situación emocional en la que nos encontramos; si, momentos antes, hemos vivido otra situación emocional, parte de la activación de la emoción anterior se transfiere a la nueva situación. Para Zillmann la agresión consta de tres factores: activación inespecífica, la evaluación cognitiva de la situación y un conjunto de conductas aprendidas.)

2.2.5.6 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Según ésta teoría, propuesta por Albert Bandura en 1983, el comportamiento agresivo de las personas tendría un importante componente biológico que nos capacitaría para utilizar la agresión.

No obstante, la forma, el momento, la intensidad y las circunstancias bajo las cuales podríamos o tendríamos que hacer uso de ella tienen un componente básicamente aprendido.

Esto quiere decir que las personas aprendemos cuándo y cómo comportarse agresivamente a través de nuestra experiencia y de la observación de modelos sociales, manteniéndose por los refuerzos que las personas obtenemos de la utilización de la agresión.

Ciertos comportamientos agresivos están recompensados socialmente. Lo que consideramos conducta agresiva está reglado socialmente, no es lo mismo ver a una persona con un cuchillo en la carnicería que fuera en la calle.

En algunas culturas o religiones es considerado una agresión el que te miren directamente a los ojos. Si sólo nos fundamentamos en el aprendizaje de la agresividad social, indicará que en ciertas culturas, esta muestra de agresividad está justificada socialmente, pero lo importante es ver la intención. (Citado, en enciclopedia de psicología, (2001, P. 60)

2.2.6 TIPOS DE COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS

Existen abundantes clasificaciones del comportamiento agresivo en general, que se aplican también en la agresividad infantil. Así por ejemplo, Buss (1961), hace la clasificación en función a tres variables:

2.2.6.1 SEGÚN LA MODALIDAD

Puede tratarse de una agresión física (por ejemplo un ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales) o verbal (como una respuesta vocal que resulta nocivo para el otro organismo, como, por ejemplo, amenazar o rechazar).

2.2.6.2 SEGÚN LA RELACIÓN INTERPERSONAL

La agresión puede ser directa (por ejemplo, en forma de amenaza, ataque o rechazo) o indirecta (que puede ser verbal como divulgar intimidades, o física, como destruir la propiedad de alguien, gestual) que van dirigidas hacia un ente que por lo general es otra persona.)

2.2.6.3 SEGÚN LA CANTIDAD DE AGRESORES

Individual. Se entiende como la agresión de un niño hacia un ente externo (otro niño, su papá, etc.)

Grupal: Consiste básicamente en la agresión de un grupo hacia un individuo. Sin embargo merece cuidado asignar o no esta categoría a una conducta agresiva, pues los otros miembros del “grupo” pueden tener una participación directa o indirecta en los actos agresivos.

Los niños que poseen comportamientos agresivos por lo general poseen ciertas características comunes que son:

2.2.6.4 ALTAMENTE IMPULSIVOS

- Relativamente refractarios a los efectos de la experiencia para modificar su conducta problema.
- Carencia de habilidad para demorar la gratificación.
- Baja tolerancia a las frustraciones

- Así, los comportamientos agresivos típicos son: Arañar. Golpear. Pelea “cuerpo a cuerpo”. Empujar. Morder. Aprisionar. Apretar. Estirar. “Molestar”. Tirar. Robar. Insultar. Amenazar. Gritar. Hacer "gestos-muecas".

2.2.6.5 SEGÚN LAS DIFERENCIAS SEXUALES

La diferencia entre los niveles de agresividad en niños y niñas aparece en el segundo año de vida. Los estudios realizados han descubierto que es más probable que los chicos se venguen con agresión física cuando son atacados o cuando alguien interfiere en sus objetivos.

Los tipos de agresión observados en las escuelas infantiles son más destacados en niños que en niñas. Alguien diría que los niños son más agresivos debido a su mayor nivel de actividad, que se puede atribuir a la estructura física de sus cuerpos y a las hormonas masculinas.

Los estudios revelan que, en general, los niños son más activos, abiertamente agresivos y combativos que las niñas, y avergonzado por la ropa que lleva, que se burlan de él por su acento o que lleva gafas. Quizá siente que su profesor le tiene manía y que está actuando de modo injusto. Si no puede cumplir sus objetivos para triunfar en el trabajo que los demás niños hacen, si siente que se le critica demasiado o considera injustas las intenciones de su profesor, reaccionará con un estallido agresivo.

2.2.7 MEDIACIÓN ESCOLAR

La mediación escolar desde Torrego, se caracteriza por ser una concepción positiva del conflicto; por el uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía; por la potenciación de contextos colaborativos en las relaciones interpersonales;

por el desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol; la práctica de la participación democrática; y el protagonismo de las partes (Torrego, 2000: 32)

Cuando se habla de tendencia positiva de los conflictos se está refiriendo a la forma de encauzar una situación negativa por un camino posibilitador de diálogo y de negociación entre las partes. Se reconozca el conflicto como parte esencial de la vida humana pero que no necesariamente desemboca en violencia.

En este aspecto es donde radica la importancia del mediador que pueda encauzar por la vía del diálogo y no de la agresión, huida o sumisión la resolución del conflicto. La creación de contextos cooperativos en donde ambas partes ganen, ayuda a que se visibilicen los intereses de ambas partes y así ninguno de los participantes del conflicto se vería en inferioridad de condiciones, es una condición que favorece su resolución de manera constructiva (Torrego, 2006).

Siguiendo al autor, también el desarrollo de habilidades meta cognitivas de autocontrol y autorregulación del impulso emocional contribuye en la toma de decisiones de forma autónoma y digna, aumentando la autoestima y la integración de los estudiantes.

La asunción de la responsabilidad frente al pensar, sentir y actuar a través de una práctica democrática de abordar los conflictos, exige a los estudiantes el respeto y valoración por las opiniones, deseos y necesidades de los compañeros, así, cada vez se minimizan las expresiones de agresión y se crean ambientes solidarios de empatía que implica un reconocimiento del otro y que a su vez se dé un encuentro consigo mismo.

Estos procedimientos de afrontamiento de los conflictos por vías socialmente adecuadas y de implicación personal desencadenan en búsqueda de soluciones positivas al conflicto en medio de ambientes relacionales comprometidos y responsables de las decisiones que se tomen.

“La mejora de las relaciones contribuye a la disminución de problemas de disciplina porque el diálogo se propone donde antes predominaba el castigo”, la imposición, la falta de respeto, los insultos y las agresiones.

Teniendo en cuenta que el modelo en el que se inspira la mediación es el de búsqueda de soluciones constructivas a los conflictos, que contemplen el beneficio mutuo, esto contribuye también al respeto de unos por los otros, y ayuda a crear relaciones más cooperativas” (Torrego, 2000:14).

Es de interés para la práctica de las mejores mediaciones, que en este proyecto investigativo se intenciona, tener en cuenta los diferentes actores que además de los docentes favorecen la implementación de ella. Por ejemplo, la familia que se presentaría como una continuidad para la efectividad de dichas prácticas y que apoyarían el proceso que la institución educativa lleva a cabo. También otros actores serían el personal de la tienda escolar u otras personas que hacen parte de la institución que se impliquen comprometidamente en la tarea de formar en la resolución constructiva de los conflictos.

2.2.7.1 MEDIACIÓN DE OTROS ACTORES EN SITUACIÓN DE CONFLICTO ESCOLAR

Entre los modelos de mediación aparte de los dados entre pares por los estudiantes, Torrego (2003) menciona que:

“Los llama mediación entre iguales, siendo el más difundido y también apropiado porque genera autonomía entre los estudiantes en la resolución de los conflictos escolares, este autor cita otros modelos como se describen a continuación:

Mediaciones entre adultos (interno o externo al centro): es decir, una persona capacitada en mediación y que es solicitada por la institución para ayudar en la resolución de conflictos, pudiendo ser un profesor o un padre que ha estado

participando del proceso de acompañamiento a los estudiantes (o que por iniciativa propia ve la necesidad de colaborar y el hecho de permanecer mucho tiempo en la institución, le da autoridad moral y es reconocido por los estudiantes como tal) ayuda en esta función mediadora (Torrego, 2003).

El primer modelo, el dado entre iguales, promueve la autonomía y seguridad entre los estudiantes, por ser una forma de mediar que parte de ellos mismos, conlleva a que los mismos estudiantes por imitación aprendan habilidades de resolución de conflictos, despierta motivación y admiración por ser un mediador, ampliando la armonía en el grupo de pares debido a que es una estrategia dada no el autoritarismo de los mayores. Aunque tiene dificultades en el sentido del tiempo que necesita invertirse en la formación de dichos mediadores, pero lo positivo radicaría en la mejora de la disciplina y de las relaciones interpersonales en la institución educativa (Torrego, 2003).

2.2.8 TIPOS DE COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS

2.2.8.1 ARCHER Y BROWNE

Se establecen 3 características del caso prototípico de agresión que son “*Intención de causar daño (físico o impedir el acceso a un recurso necesario), provocar daño real (no un mero aviso de advertencia de que se va a provocar) y existencia de una alteración del estado emocional*”,

Al analizar las características presentadas por Archer y Browne, puede señalarse que la agresión debe ser realizada con una intención premeditada, acompañado de una alteración de las emociones, por ello es importante que se manejen las emociones, pues es el manejo del estado emocional, puede evitar caer en agresiones ya sea para agredir a alguien o provocar a otro. Geen, distingue entre: agresión colérica o afectiva: va acompañada por un fuerte estado emocional negativo de cólera como reacción a alguna provocación previa.

Otra de las características persigue como objetivo principal el causar daño y agresión instrumental: Está privada de emoción. Predomina el cálculo. El objetivo no es causar daño, es un medio para otros objetivos. Ejemplos: autodefensa búsqueda de poder social coercitivo sobre las personas, Citado en Guía de Prevención de Acoso Escolar, (2011, p. 34.)

2.2.8.2 LITTLE

El sistema de análisis de la medición y que desenreda diversas formas (directa vs. relacional) y funciones (instrumental vs. reactiva) de agresión. En su marco, agresión directa abarca a agresión física y comportamientos verbales dirigidos a otro individuo mientras la agresión relacional incluye la manipulación intencionada de los daños y de la de otras relaciones sociales.

La agresión instrumental incorpora comportamientos que auguran resultados auto-servicio (es decir, más ofensivo en la función), mientras que la agresión reactiva es más de naturaleza defensiva, emergente en respuesta a las provocaciones percibidas o situaciones antecedentes similares.

El uso de unas ecuaciones estructurales encontraron un fuerte apoyo tanto para el interior (es decir, el con- convergente y características discriminantes de la agresión medida con- estructuras) y los instrumentos de validez. En consonancia con la literatura, encontraron que las formas abiertas y relacionales de la agresión son aspectos que se ocultan, pero que son únicamente predictivos de un comportamiento agresivo.

2.2.8.3 LEY 1620 DEL DECRETO REGLAMENTARIO 1965 DE SEPTIEMBRE DE 2013

Esta ley clasifica la agresión en: “Física: acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la integridad de otra persona. Incluye puñetazos, patadas, empujones,

cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo entre otras. Verbal: *“Acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros.* Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas.

- Gestual: Acción que busque con los gestos degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros.
- Relacional: Acción que busque afectar negativamente las relaciones que otros tienen. Incluye excluir de grupos, Aislar deliberadamente y difundir rumores o secretos buscando afectar negativamente la imagen o estatus que tiene la persona frente a otros. Electrónica: Acción que busque afectar negativamente a otros a través de medios electrónicos”.

Situaciones de la Agresión Según el decreto 1965 del 2013 que reglamenta la ley 1620 de 2013 en el artículo 40 se pueden presentar situaciones que afectan la convivencia escolar y se clasifican en tres tipos: “Tipo I. Conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. Tipo II. Situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciber acoso (ciber bullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características: Que se presenten de manera repetida o sistemática y que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados. Tipo III. Situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro 11 de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente.

La temática que se viene abordando sobre agresión escolar, reviste gran importancia para el país, razón por la cual el gobierno de la república de Colombia ha establecido la ley

de convivencia escolar y su decreto reglamentario como se mencionó anteriormente. Lo antepuesto permite dilucidar la preocupación que existe por ser garantes de los derechos de los niños y de comprender que la violencia es un fenómeno que afecta a la sociedad y que indiscutiblemente las escuelas están enfrentando esta problemática.

Es por esta razón que se ha iniciado con una visibilización de la problemática y con la unificación de criterios; con el fin de comenzar a detectar las situaciones problemas que aquejan a los estudiantes en este caso (situaciones y tipos de agresión) y de brindar las herramientas para que las Instituciones conozcan las estrategias y comprendan de qué manera deben actuar ante esta realidad. Para el caso particular, la legislación vigente permite ser un punto de partida para caracterizar a la población y tener claro cuáles son los mecanismos que se deben seguir.

Otras clasificaciones más recientes y complejas del comportamiento violento hacen una distinción doble y diferencian entre varias formas de violencia (por ejemplo, directa, física o manifiesta versus indirecta, verbal o relacional), y entre varias funciones de la violencia (reactiva o defensiva versus ofensiva, proactiva o instrumental) (Griffin y Gross, 2004; Little, Brauner, Parte Teórica. Violencia, Victimización y Rechazo Escolar 13 Jones, Nock y Hawley, 2003a; Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003b), tal y como se recoge en la siguiente descripción que los investigadores realizaron (Little y colaboradores, 2003a, 2003b).

2.2.9 AGRESIVIDAD RELACIONAL

Se define como el acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo, no implica una confrontación directa entre un agresor y la víctima.

2.2.10 AGRESIVIDAD DIRECTA

La agresión directa o manifiesta se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).

Se puede distinguir una violencia física directa, en la que el contacto es directo sobre la víctima (por ejemplo, una pelea o un golpe), de una violencia física indirecta, en la que se causa el daño actuando sobre las pertenencias o el material de trabajo de la víctima (por ejemplo, robos, destrozos o esconder cosas) (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez, y González-Pienda, 2006; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007).

La violencia verbal es aquella en la que el daño se causa mediante la palabra (por ejemplo, insultos, motes, rumores o hablar mal de alguien). Existen autores que distinguen, del mismo modo, una violencia verbal directa de una violencia verbal indirecta (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000). En este caso, tal distinción se refiere al hecho de que la acción se realice a la cara (violencia verbal directa) –por ejemplo, por medio del insulto- o a las espaldas (violencia verbal indirecta) –por ejemplo, sembrar un rumor-.

La exclusión social se refiere a actos de discriminación y de rechazo, por motivos que pueden ser diversos, como la nacionalidad, las diferencias culturales o el color de la piel (Pachter, Bernstein, Szalacha, y Coll, 2010) o el rendimiento académico (Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos, y Boudah, 2009).

2.2.10.1 AGRESIVIDAD PURA

Son conductas agresivas que se dan sin mediar un estímulo desencadenante, por ejemplo son personas que dicen: Soy una persona que pega a los demás

2.2.10.2 AGRESIVIDAD REACTIVA

La agresión reactiva, hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta agresión suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.

Está relacionada con la tendencia a suponer que otras personas tienen la intención de hacer daño, así no haya ninguna información clara sobre las intenciones de los otros . Esto sucede, por ejemplo, cuando un niño se tropieza accidentalmente con otro y este último piensa que lo hizo a propósito, o cuando alguien ve a otros riéndose y piensa inmediatamente que se están burlando de él o ella.

Este sesgo hostil en la atribución de las intenciones de los otros aumenta la probabilidad de responder agresivamente porque las personas tienden a pensar con mayor frecuencia que otros les están haciendo daño y sienten que deben defenderse.

Un estudio reciente realizado en Montreal encontró que aquellos adolescentes hombres que a los 13 años eran considerados por sus profesores como los más agresivos reactivos tenían más probabilidad, a los 16 o 17 años, ejercían más violencia física relacionada con pandillas y delincuencia. Este estudio parece predecir una violencia más relacionada con actividades de grupo como las pandillas.

En uno de los estudios pioneros en este campo, Kenneth Dodge y sus colaboradores analizaron los efectos sobre el comportamiento agresivo del maltrato infantil. El estudio confirmó, en primer lugar, que quienes son maltratados físicamente tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos. Además, el estudio encontró que el maltrato físico también generó problemas en el procesamiento de información social como,

por ejemplo, el sesgo hostil en la atribución de intenciones mencionado arriba, y que estos cambios cognitivos explicaban el desarrollo de la agresión física.

En sus modelos, el maltrato físico dejó de esclarecer directamente el desarrollo de comportamientos agresivos una vez era tomada en cuenta su influencia indirecta a través de los cambios cognitivos. En otras palabras, este estudio encontró que el mecanismo mediante el cual el maltrato físico lleva a comportamientos agresivos, es a través de sus efectos los niños que crecen en ambientes en los cuales son frecuentemente maltratados van a desarrollar modelos mentales de las relaciones sociales que incorporen ese maltrato .

Esos modelos mentales los van a llevar a interpretar cualquier situación como un nuevo caso de maltrato, así no haya suficiente información que lo confirme. De esta manera, es probable que respondan frecuentemente de manera agresiva porque piensan que de nuevo los están maltratando, así este no sea el caso, obra el procesamiento de información social.

2.2.10.3 AGRESIVIDAD INSTRUMENTAL

La agresión instrumental, depende de los incentivos del contexto, lo cual la hace mucho más sensible ante los cambios en el ambiente. La agresión instrumental está relacionada con una falta de empatía y compasión por las víctimas de la agresión, así como con una falta de sentimiento de culpa por haberle hecho daño a otros.

Esto quiere decir que quienes usan frecuentemente la agresión instrumental probablemente no han tenido la oportunidad para desarrollar empatía o sentimientos de compasión o culpa al ver a personas que sufren. Es más, es probable que disfruten al ver a otros sufrir, especialmente cuando ellos mismos han causado ese sufrimiento.

Algunas teorías sobre el desarrollo de la empatía y la culpa indican que los adultos contribuyen a este desarrollo al señalarles a los niños el sufrimiento de otros cada vez que, intencionalmente o no, ellos han causado este sufrimiento. Sentirse mal por generar sufrimiento en otros se va internalizando hasta que el sentimiento de culpa aparece sin la necesidad de que un adulto le muestre al niño el mal que ha causado. Aunque un sentimiento de culpa exagerado es patológico y debe ser tratado, un poco de culpa anticipada parece ser necesaria para que alguien deje de hacer algo que haría sufrir a otros. Quienes usan frecuentemente la agresión instrumental parecen carecer de este sentimiento, por lo menos hacia ciertas personas o en ciertas situaciones.

Por esta razón, es posible considerar que la agresión instrumental podría estar relacionada con una falta de guía o con abandono en los primeros años, o con una permisividad exagerada. Esta hipótesis, sin embargo, no ha sido explorada aún en estudios empíricos. Por otro lado, vivir en un ambiente en el cual sea común el uso de la violencia como un instrumento para conseguir objetivos contribuye al uso de la agresión instrumental.

Como lo ha demostrado Bandura,

“Si los niños tienen oportunidades para observar a otros usando la agresión, es muy probable que imiten esos comportamientos. Si además, al imitar esos comportamientos obtienen lo que buscan y son premiados socialmente, es muy probable que reproduzcan frecuentemente esa agresión. Es decir, un contexto social en el cual la agresión es frecuente y es considerada legítima, efectiva para obtener lo que se quiere y valorada socialmente, es un contexto ideal para que los niños desarrollen la agresión instrumental. “

2.2.11 EL AULA COMO ESPACIO DE CONVIVENCIA Y COMUNIDAD DE APRENDIZAJE COMPARTIDO

Vigotsky (1989) afirmaba:

“El niño, por su propia naturaleza, siempre resulta ser deficiente en la sociedad de los adultos; su posición desde el mismo inicio da motivo para el desarrollo, de los sentimientos de debilidad, de inseguridad y de dificultad. Durante largos años el niño sigue estando inadaptado a la existencia independiente y en esta inadaptación y falta de comodidad de la infancia se encuentra la raíz de su desarrollo. La infancia es principalmente, el periodo de la deficiencia y de la compensación, es decir, de la conquista de una posición con respecto al todo social. En el proceso de esta conquista, el hombre como un biotipo determinado se transforma en un hombre como un sociotipo y el organismo humano se convierte en una personalidad humana. El dominio social de este proceso natural se denomina educación”. (p. 66).

Esta visión del aprendizaje da importancia al contexto y a la influencia mediadora del diálogo en el aula. El aula no es sólo un lugar para aprender “ciertas cosas”, para adquirir la “*caja de herramientas*” a través de la cultura (BRUNER, 1997, p.36), sino también para construir la propia imagen de sí mismo.

“Esta es una mirada al conocimiento como un producto secundario, no de mentes individuales sino de relaciones comunitarias” (Gergen, 2001, p. 119).

Bajo esta concepción, por tanto, no tienen cabida recursos tan tristemente habituales en la escuela segregadora como son las fichas individuales y las adaptaciones curriculares Individualizadas, ya que es el conjunto del curriculum el que debe vertebrarse en torno a la totalidad del alumnado en su diversidad, así como el apoyo realizado por parte de los especialistas correspondientes, sólo tiene sentido dentro del aula ordinaria, pues lo contrario no sólo atenta a la dignidad y los derechos del niño, razón ya de por sí suficiente, sino que es

pedagógicamente contraproducente bajo una concepción como la nuestra que parte del principio vigotskyano de que el aprendizaje tiene un origen social y sólo se da si se produce en compañía con los otros.

2.2.11.1 LA CULTURA Y EL DESARROLLO DEL NIÑO

“Ahora el educador comienza a comprender que al penetrar en la cultura, el niño no sólo toma algo de la cultura, asimila algo, se inculca algo desde fuera, sino que también la propia cultura reelabora toda la conducta natural del niño y rehace de una nueva forma todo el curso del desarrollo. La diferenciación de los dos planos del desarrollo en la conducta (natural y cultural) se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación.” (Vigotsky, 1994, p.149).

El compromiso es el aprender unos de otros a construir modelos democráticos donde desarrollar una cultura escolar en la convivencia para que los niños aprendan a ser personas demócratas y libres desde la propia convivencia. Precisamente al considerar la enseñanza como un oficio moral, ésta se encuentra cargada de intencionalidad, tiene valor. La enseñanza reflexiva es más que una mera colección de conocimientos y destrezas técnicas, mucho más que un conjunto de procedimientos, muchísimo más que un puñado de cosas que han de aprenderse.

2.2.11 2 LA ENSEÑANZA ES UN COMPROMISO SOCIAL Y UNA RESPONSABILIDAD MORAL

La finalidad fundamental y básica cuando se trabaja de manera cooperativa en la escuela es el saber buscar vías de solución conjuntas a las dificultades de enseñanza y aprendizaje que suelen darse en un aula a través de las aportaciones y reflexiones compartidas de todos, como dicen Berger y Luckman (1986, p.36): *"hay que hacer una nueva 'construcción social de la realidad'".*

Partimos de la consideración de que los niños son protagonistas de su aprendizaje y son conjuntamente con su maestra quienes elaboran los proyectos de investigación. De esta manera evitamos lo que Hargreaves (1996) denomina como balcanización de la enseñanza (cuando los grupos de trabajo son cerrados y los aprendizajes y comportamientos individualistas).

Los principios y teorías del neurofisiólogo soviético LURIA. Desde esta fundamentación, *no es posible separar "cerebro" de "contexto"* (la cultura es el contexto) y, por tanto, se desarrolla la acción educativa sobre el contexto de las aulas (sería ideal sobre toda la escuela) para que, al tomar conciencia de su importancia en la educación, su influencia promueva así el desarrollo personal de cada niño.

Este desarrollo no va a venir determinado exclusivamente por las peculiaridades cualitativas de cada uno de ellos, sino que se deja ayudar e influenciar por las interacciones entre todos, es decir, que el cerebro se desarrolla en función de las condiciones y características del contexto y no sólo de las peculiaridades de cada uno individualmente.

2.2.12 LA ACCIÓN COMUNICATIVA DE JURGEN HABERMAS

Desde la consistencia epistemológica de Jürgen Habermas y, más concretamente, desde su Teoría de la Acción Comunicativa (1987), dado que ésta posibilita la realización del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas. En este espacio de comunicación, hablante y oyente plantean sus propias convicciones respecto a un tema que por una situación concreta se hace relevante. Los argumentos de cada uno de los participantes en el diálogo responden a una visión subjetiva de entender el mundo.

El proceso comunicativo planteado por Habermas, dan la posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar las ideas, pensamientos para reflexionar y cuestionar. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que el alumnado puede cambiar sus emisiones, eliminando ciertos prejuicios y ciertas valoraciones preconcebidas gracias a la información y los instrumentos de análisis y de reflexión que le aportan el resto de los compañeros en la conversación.

Es a partir de intercambios (construcción de nuevos significados) como el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje compartido donde previamente tiene que haber una motivación intrínseca para que los niños hagan aquello que desean hacer.

Habermas aboga por una "teoría social crítica que surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos."

(Habermas, 1970, p. 34).

Una clase con este pensamiento se construye sobre los principios de cooperación, respeto y consenso. Es así como la acción comunicativa se muestra como elemento fundamental para la puesta en práctica de dichos principios.

De ahí que la aportación que realiza el enfoque comunicativo de Habermas contribuya, como fundamento teórico, en las relaciones que se establecen en las aulas donde se entiende el desarrollo como un proceso socialmente mediado.

El modelo educativo que emerge de la puesta en práctica de este pensamiento, como proceso de interacción y de convivencia entre los participantes, es un proceso que ayuda a reflexionar a cada niño sobre sus ideas y prejuicios y, no sólo eso, sino que pueden modificarla si lo consideran necesario.

En este sentido, el objetivo de la educación es crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo entre los niños en condiciones de creciente democracia e igualdad.

2.2.13 HUMBERTO MATURANA Y LA TEORÍA BIOLÓGICA DEL CONOCIMIENTO

En toda esta concepción educativa no se puede obviar nunca esa dimensión que hace referencia al mundo de las emociones y de los sentimientos y, por tanto, a las relaciones humanas y a la convivencia entre las personas, estudiado y propuesto por Humberto Maturana, así como del compromiso en pro de los derechos humanos derivada de su Teoría Biológica del Conocimiento. Amor y conocimiento no son dos cosas alternativas, sino que el amor es el fundamento de la vida humana y el conocimiento sólo un instrumento de la misma.

Los niños deben aprender a convivir en sociedad, a socializar y aprender las normas sociales de la familia y la escuela, así como a tomar responsabilidades en todos estos contextos en función de ese convivir y de ese "emocionar". Se trata de convivir, y ese (con) vivir debemos comprenderlo desde la experiencia cotidiana como la constante (re)creación de espacios de relaciones consensuados (Maturana, 1992), se ha de recuperar la dimensión humana de la educación a través del mundo de las emociones:

Sólo tiene sentido la escuela si en ella se comparten ideas y pensamientos, comportamientos y actitudes, vivencias. Las palabras son sentimientos. El lenguaje y las relaciones entre los niños en el aula están cargadas de intencionalidad.

Hay que enseñar a los niños a interrogar y a hablar, a pensar y a decir, a hablar para entenderse, buscando el consenso desde los puntos de vista diferentes y desde los disensos. Sólo en el consenso se produce el diálogo. Humberto Maturana lo expresa: " sólo en esa forma de entrelazarse el lenguaje y las emociones, es decir. En la conversación, es donde la comunicación alcanza su máximo sentido al no aniquilar el pensamiento del otro o de la otra, sino en respetarlo"(MATURANA, 1994, p. 65).

2.2.13.1 GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

La gestión de la convivencia de un centro escolar es “un conjunto integrado de planteamientos de índole educativa, que tratan de argumentar una serie de intervenciones para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina que puedan tener lugar en el centro”. En este sentido, las acciones que se lleven a cabo están orientadas a resolver los conflictos y por ende mejoran la convivencia.

Según Mena (2008),

“La convivencia debe ser gestionada por tratarse de aprendizajes fundamentales en la formación de las personas y por ser la escolaridad la primera experiencia de convivencia ciudadana. Una convivencia escolar democrática, pacífica, respetuosa e inclusiva, modela una sociedad del mismo tipo y da oportunidades de aprendizaje a todas y todos los estudiantes”.

La convivencia, por tanto, no puede ser dejada al azar, pues sólo intencionándola es posible formar en los valores, actitudes y habilidades que requiere dicha sociedad. Para lograr una escuela que conviva como una comunidad para el aprendizaje de todos, es necesario gestionar, planificar, coordinar y evaluar las acciones en este ámbito. Desde una perspectiva legal, tanto la Ley 115 de Educación, como los estándares curriculares y con la ley 1620 Sistema Nacional de Convivencia escolar, otorgan a la escuela la misión de formar integralmente a sus estudiantes, incluyendo en ello la capacidad de convivir con otros. Por tal razón, existen tres aspectos que llevan a gestionar la convivencia.

- .Aprender a convivir es parte del desarrollo integral de las personas
- . Formar en convivencia permite convivir en la diversidad.
- Para enseñar y aprender, la escuela tiene que organizar la convivencia interna.

2.2.13.2 LA MEDIACIÓN ESCOLAR COMO PROGRAMA DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Es importante reconocer el papel que cumple el docente como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto dentro como por fuera del aula, el hecho de que algunos docentes sean capaces de intervenir en los incidentes que se presentan en sus clases y en diferentes espacios institucionales de manera positiva y eficaz, justifica la razón de este proyecto de investigación, aunque también se presenta otro grupo de docentes que expresan de manera repetitiva las dificultades que enfrentan cotidianamente con algunos estudiantes y que la única forma de asumirlos es con las formas tradicionales de ponerles límite como son las anotaciones, citaciones, llamados a padres de familia o a agentes externos como a la policía de infancia. Esto muestra los diferentes estilos docentes de intervención y de exposición de contenidos que muestran la gravedad del conflicto. (Fernández, 2006). Torrego (2003: 186), dan tres pautas de estilos de reacción docente ante situaciones conflictivas.

1. Agresivo-dominante, el docente concibe la alteración comunicacional como personal y responde de forma agresiva, imponiendo su autoridad, rompiendo la comunicación y produciendo una escalada del conflicto.
2. Pasivo-permisivo, el docente permite que se realicen acciones indebidas en el aula, respondiendo como si no se diera cuenta; de esta manera, intenta ganarse la amistad de los estudiantes, sin enfrentar el conflicto.
3. Asertivo-democrático, el docente expresa su descontento con decisión y temple, utiliza estrategias de comunicación respetuosas y estrategias variadas a la solución del conflicto. Como se puede observar, los estilos docentes cumplen un papel fundamental

en la mediación de conflictos escolares y también se interroga por la influencia que tiene la actitud docente en el comportamiento de los estudiantes, y cómo este estilo, limita o incita al conflicto y finalmente a la violencia.

En la actualidad existen tres modelos de intervención ante los comportamientos violentos (Torrego, 2001): el Modelo Sancionador o Punitivo, el Modelo Relacional y el Modelo Integrado. .

El modelo sancionador o punitivo es

“la aplicación de un castigo como medida principal de intervención, imponiendo una sanción al alumno que agrede, no hay una reconciliación entre las partes en conflicto, y por ello ninguna de las partes tiene intención de hablar con el otro sobre lo sucedido”

El modelo relacional se fundamenta en “el diálogo y la buena disposición de las partes enfrentadas, donde los implicados son los encargados de buscar una solución que satisfaga a ambos” lo cual puede tener limitaciones pues este modelo es el que actualmente se implementa en la institución donde los estudiantes son motivados por los docentes a resolver sus conflictos, pero muchas veces las solución no es duradera en el tiempo.

El modelo integrado,

“Se trata de un sistema participativo, que propicia la resolución del conflicto alentando la comunicación directa entre las partes, estas, por iniciativa propia o alentadas por otros, buscan a través del diálogo el entendimiento mutuo y el consenso. La persona agredida recibe una reparación directa y el camino hacia la reconciliación y la resolución está abierto, a través de la búsqueda del acuerdo”.

Asimismo, debe contener los siguientes elementos:

“Un sistema de normas de regulación de la convivencia, elaborado y aceptado por todos, como un pequeño pacto de convivencia de aula y de centro. Una estructura organizativa en el centro para el tratamiento de conflictos, como el sistema de diálogo y otros canales de comunicación. Crear un marco protector, mediante la introducción de cambios en el currículo escolar, haciéndolo más inclusivo, dialógico y democrático, favoreciendo la colaboración de las familias con el centro educativo, tomando medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado.

CAPITULO III

3.1 METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter descriptivo relacionada con la identificación de la agresividad en niños de sexto grado, fue realizada bajo un enfoque metodológico cualitativo-cuantitativo. Debido a esto, surgió en los investigadores el interés por realizar un estudio que respondió a las manifestaciones comportamentales de los niños, tanto en el contexto escolar como familiar y social que se convirtieron en el blanco de las expresiones que pueden ser caracterizadas agresivas. Estas manifestaciones de carácter física, verbal y psicológica, pueden cuantificarse en su frecuencia y ser explicadas según los contextos en que tienen

Para describir los resultados se empleó la estadística descriptiva, que de acuerdo con Mason y Lind (1.998) “son procedimientos estadísticos que sirven para organizar y resumir conjuntos de datos numéricos”

Tal y como señala Ferreres (1997) el diseño de la investigación ha de servir al investigador para concretar sus elementos, analizar la factibilidad de cada uno de los temas que formaran parte de los capítulos de dicho estudio. No obstante, también se utiliza para delimitar inicialmente la investigación, paso relevante para obtener el éxito deseado. Por supuesto, vale acotar que dicho diseño es flexible, porque este no puede permanecer estático, ya que durante la evolución de la investigación puede variar en función de las acciones que se llevan a cabo.

En la fase de planeación y diseño de la investigación, se incluyó la identificación del problema, fijación de los objetivos, la estructuración, la justificación y la fundamentación teórica, con las aprobaciones, validaciones, el diseño de los instrumentos, revisión

bibliográfica, diseño de los cuestionarios, elaboración del proyecto desglosado, con la asesoría de la facultad de humanidades.

En la ejecución de los instrumentos se realizaron cambios en la redacción de los mismos, aunque se decidió reducir el rango de respuesta a tres alternativas (Si, A veces, No) para facilitar la comprensión por parte de los niños. Las propiedades psicométricas de la escala fueron probadas en una muestra piloto de 64 niños de la Institución Educativa Jesús Maestro del municipio de Soledad, Atlántico en Colombia, una institución de carácter oficial, dirigida por las misioneras del Divino Maestro, ubicada en la Calle. 54 #8A-03 del municipio de Soledad, Atlántico (Colombia).

En el 2016 la institución contó con una población de 980 estudiantes de básica primaria, secundaria y media. La muestra la constituyeron 15 niños de los grados 6A y 6B. Se ajustó el cuestionario para ser realizado tanto a niños, docentes y padres de familia ampliando el espectro a 23 ítems y se procedió a administrar la muestra definitiva. Se obtuvieron los permisos correspondientes de los padres, autorizando la participación de los niños en la investigación. Los padres asistieron a las reuniones previstas, dando claridad al tema a tratar en la investigación.

La aplicación de los instrumentos se realizó de manera grupal, dentro de la institución y durante el horario de clases, en una sesión de aproximadamente 30 minutos. Antes de comenzar se explicó a los niños que su participación no era obligatoria, y que sus respuestas a los cuestionarios iban a mantenerse de forma completamente anónima.

Así mismo se hizo con los padres y docentes respectivamente. El evaluador presentó aclaraciones y explicaciones sobre los ítems, en la medida que eran requeridas. Los docentes escogieron los niños de manera aleatoria.

En esta investigación se trabajó la categoría denominada “Agresividad infantil”, entendida en esta investigación como: un comportamiento, cuyo objetivo es la intención de hacer daño u ofender a alguien, ya sea mediante insultos o comentarios hirientes o bien físicamente y a través de golpes. Para su detección en los niños de sexto grado, se operacionalizó la categoría de estudio basándose en la escala de agresión construida por Little, Jones, Heinrich y Hawley (2003), en el cual se plantean indicadores para estudiar los comportamientos agresivos en los estudiantes, que consta de 23 ítems, que guardan relación con las dimensiones tal como aparece en tabla 1.

TABLA 1

Operacionalización de las dimensiones agresivas

DIMENSIONES	INDICADOR	INDICES
Relacional Pura	Cuando se enoja expresa acabar la amistad	Si – A veces - NO
	Reconoce que es una persona que acaba la amistad cuando está enojado	Si – A veces – NO
	Le expresa a sus amigos que no se relacionen con otros	Si – A veces – NO
	Ignora a los demás cuando se siente ofendido	Si – A veces – NO
	Ignora a otras personas para conseguir lo que quiere	Si – A veces – NO
	Amenaza acabar la amistad por conseguir lo que quiere	Si – A veces – NO
Relacional Reactiva	Fomenta entre sus amistades la enemistad contra alguno que no le cae bien	Si – A veces – NO
	Fomenta la enemistad para conseguir lo que quiere	Si – A veces – NO
	Para conseguir lo que quiere aparta a algunas personas de su grupo de amigos	Si – A veces - NO
Relacional instrumental	Calumnia a la persona con quien está enojado	Si – A veces – NO
	Revela intimidades o secretos de sus compañeros cuando se enoja con ellos	Si – A veces – NO
	Reconoce que levanta calumnias y cuenta los secretos de sus amigos cuando se enoja con ellos	Si – A veces - NO
Agresividad directa pura	Reconoce que se pelea con los demás	Si – A veces - NO
	Reconoce que le pega puños y patadas a los demás	Si – A veces - NO
	Da golpes a otros para conseguir lo que quiere	Si – A veces - NO
	No le importa lastimar a otros para conseguir lo que quiere	Si – A veces - NO
Agresividad directa reactiva	Cuando lo hacen enojar reacciona lastimando al otro	Si – A veces - NO
	Cuando lo lastiman responde con golpes (puños y patadas)	Si – A veces - NO
	Cuando le amenazan responde con amenazas también.	Si – A veces - NO
	Emplea lenguaje vulgar y ofensivo cuando se siente ofendido	Si – A veces - NO
	Para conseguir lo que quiere amenaza a otros	Si – A veces - NO
Agresividad directa instrumental		
	Reconoce que insulta a los demás	Si – A veces - NO
	Para conseguir lo que quiere insulta a otros	Si – A veces - NO

Fuente: basados en la investigación de construida por Little, Jones, Henrich y Hawley (2003)

CAPITULO IV

4.1. RESULTADOS

En el contexto escolar, se dan manifestaciones de la conducta de agresión, en su orden: verbal directa e indirecta (Insultar, contestar en tono desafiante, poner apodos que ofenden y ridiculizan, hablar mal, realizar comentarios); agresión por exclusión social directa e indirecta (no permitir participación en grupos, ignorar); física directa e indirecta en sus subdimensiones.

Existen conflictos y conductas agresivas en los niños que asisten a establecimientos educacionales básicos, afectando las relaciones interpersonales y por ende el ambiente escolar. Para disminuir este problema, es necesaria la participación de la comunidad escolar en establecer normas de respeto en los establecimientos escolares que incluyan las relaciones entre alumnos/as, profesores/as, apoderados/ as, directivos/as, administrativos/as y personal de salud escolar.

Es importante llegar a conocer la posición de los niños, los docentes y los padres, respecto a las distintas situaciones que pueden presentarse y la manera de responder los niños. Para ello se abordó la agresión desde el punto de vista relacional con sus distintas dimensiones, la directa y sus dimensiones. (Ver tabla 2)

A continuación presentamos los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario dado a los docentes, padres y los mismos niños de la Institución Escolar Jesús Maestro, del municipio de Soledad con el propósito de detectar los tipos de comportamientos agresivos presentes y las diferentes interpretaciones a estos resultados por parte de las investigadores.

Tabla 2

Resultados de las encuestas realizadas a docentes, padres y los mismo niños

DIMENSIONES	INDICADOR	ESTUDIANTES						DOCENTES						PADRES					
		S	%	AV	%	N	%	S	%	AV	%	N	%	S	%	AV	%	N	%
RELACIONAL PURA	Cuando se enoja expresa acabar la amistad	0	0	5	33	10	66	0	0	5	33	7	47	0	0	4	27	11	73
	Reconoce que es una persona que acaba la amistad cuando está enojado	0	0	5	33	10	66	1	7	5	33	7	47	2	13	1	7	12	80
	Le expresa a sus amigos que no se relacionen con otros	0	0	4	27	11	73	2	13	4	27	7	47	0	0	3	20	12	80
	Ignora a los demás cuando se siente ofendido	3	20	8	53	4	27	5	33	8	53	6	40	4	27	7	47	4	27
	Ignora a otras personas para conseguir lo que quiere	0	0	4	27	11	73	4	27	4	27	10	66	0	0	2	13	13	87
RELACIONAL REACTIVA	Amenaza acabar la amistad por conseguir lo que quiere	0	0	3	20	12	80	1	7	3	20	10	66	0	0	0	0	15	100
	Fomenta entre sus amistades la enemistad contra alguno que no le cae bien	0	0	1	7	14	93	2	13	1	7	10	66	0	0	2	13	13	87
	Fomenta la enemistad para conseguir lo que quiere	0	0	2	13	13	87	3	20	2	13	10	66	0	0	0	0	15	100
	Para conseguir lo que quiere aparta a algunas personas de su grupo de amigos	0	0	1	7	14	93	3	20	1	7	10	66	0	0	1	7	14	93
	Calumnia a la persona con quien está enojado	0	0	5	33	10	66	3	20	5	33	9	60	1	7	0	0	14	93
RELACIONAL INSTRUMENTAL	Revela intimidades o secretos de sus compañeros cuando se enoja con ellos	0	0	5	33	10	66	2	13	5	33	6	40	1	7	1	7	13	87
	Reconoce que levanta calumnias y cuenta los secretos de sus amigos cuando se enoja con ellos	0	0	4	27	11	73	0	0	4	27	6	40	0	0	2	13	13	87
	Reconoce que se pelea con los demás	1	7	7	47	7	47	6	40	4	27	5	33	3	20	7	47	5	33
	Reconoce que le pega puños y patadas a los demás	0	0	6	40	9	60	0	0	9	60	6	40	1	7	4	27	10	66
	Da golpes a otros para conseguir lo que quiere	0	0	3	20	12	80	1	7	5	33	9	60	0	0	0	0	15	100
DIRECTA PURA	No le importa lastimar a otros para conseguir lo que quiere	0	0	1	7	14	93	2	13	8	53	5	33	0	0	1	7	14	93
	Cuando lo hacen enojar reacciona lastimando al otro	0	0	5	33	10	66	2	13	7	47	6	40	0	0	2	13	13	87
	Cuando lo lastiman responde con golpes (puños y patadas)	0	0	8	53	7	47	1	7	6	40	8	53	0	0	2	13	13	87
	Cuando le amenazan responde con amenazas también.	0	0	7	47	8	53	2	13	5	33	8	53	0	0	3	20	12	80
	Emplea lenguaje vulgar y ofensivo cuando se siente ofendido	0	0	7	47	8	53	3	20	4	27	8	53	1	7	2	13	12	80
DIRECTA REACTIVA	Para conseguir lo que quiere amenaza a otros	0	0	0	0	15	100	1	7	4	27	10	66	0	0	1	7	14	93
	Reconoce que insulta a los demás	0	0	7	47	8	53	3	20	5	33	7	47	0	0	9	60	6	40
	Para conseguir lo que quiere insulta a otros	0	0	3	20	12	80	3	20	5	33	7	47	0	0	3	20	12	80
DIRECTA INSTRUMENTAL																			

Fuente: Elaboración manual propia

4.2 AGRESIVIDAD RELACIONAL

La agresión relacional puede incluir conductas o amenaza de conductas, como las frecuentes de excluir a otra persona del grupo de iguales, ignorarla o hacerle daño en las relaciones con sus compañeros o compañeras a través de la maledicencia. La aparición de la denominación de agresión relacional se remonta a poco más de una década, con trabajos como el de Crick (1995) o el de Crick y Grotpeter (1995).

4.2.1 Agresividad relacional pura:

Son comportamientos que expresan inconformidad ante situaciones de enojo y tienen que ver con expresiones que conducen a la ruptura de amistades o incitan acabar con la misma (ver figura 1), *se* muestran los siguientes resultados:

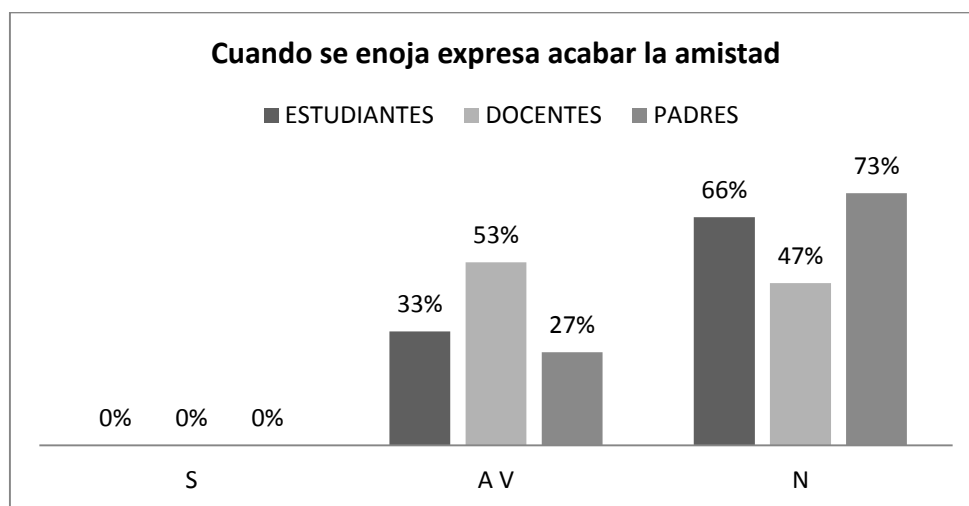


FIGURA 1

Análisis de la agresión relacional pura por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Los estudiantes muestran que en un 0% ellos admiten que cuando se enojan expresan acabar la amistad, así mismo lo expresan los docentes y padres igualmente. Mientras que a veces en un 33% los niños dicen haberlo hecho, los docentes han observado

que un 53% ellos lo hacen y los padres en un 27% dicen haber reflejado este tipo de comportamiento.

Los estudiantes niegan haber tenido éste tipo de comportamiento en un 66%, los docentes observaron que en un 47% es negativo esta clase de proceder, los padres en un 73% niegan éste clase de comportamientos. Se puede establecer que en proporción, son los docentes los que expresan con un 53% el índice más alto de haberlo hecho en algunas ocasiones, sin embargo, los niños expresan sólo en un 33% y los padres son los que con menos frecuencia lo han observado con un 27%. Los niños con un 66% niegan haber acabado con la amistad cuando se enojan, sin embargo, comparado con los docentes, éstos dicen que en un 47% no lo han visto reflejado en sus comportamientos, los padres son el índice que más alto lo niega con un 73%.

Estos resultados dan a entender que aunque todos los niegan éstos comportamientos, el algunas veces, muestra un grado mediano de incidencia que merece ser tenido en cuenta por la psicóloga y el personal docente para que entren a intervenir en materia convivencial y establecer un buen clima escolar propio de la observación en medio del enojo que puede presentarse como respuesta de la interacción social propia de las instituciones escolares.

Siguiendo la línea de investigación de la agresión relacional pura, (ver figura 2), muestra de manera clara los siguientes resultados:

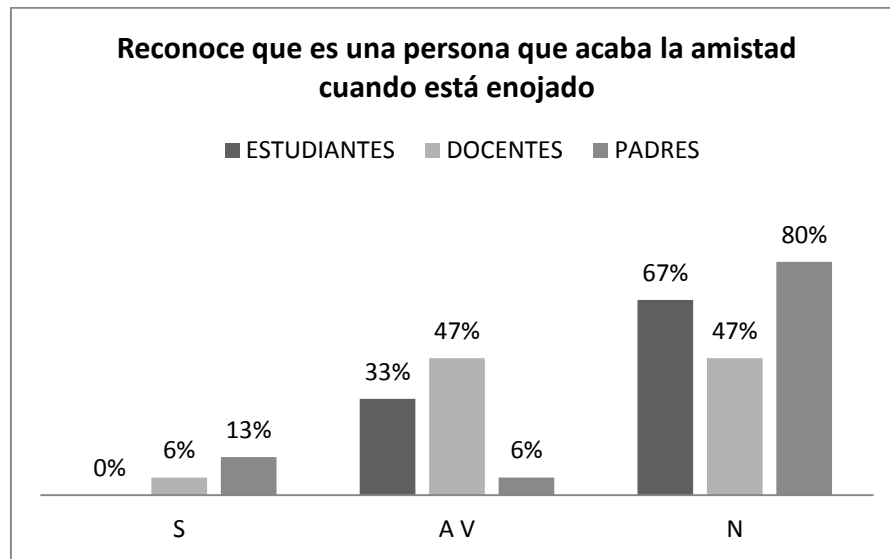


FIGURA 2

Análisis de la agresión relacional pura por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Se evidencia que un 0% de los estudiantes reconoce que es una persona que acaba la amistad cuando está enojado, mientras que un 6% de los docentes dicen haber presenciado éste comportamiento, y un 13% de los padres registran tal comportamiento.

El 33% de los estudiantes algunas veces reconocen tal accionar, un 47% de los docentes dicen que algunas veces se presenta y un 6% de los padres aceptan que se presenta. Existe una respuesta negativa en un 67% de los estudiantes, seguida de un 80% de los padres y un 47% de los docentes.

Éste tipo de situaciones se evidencia en ésta edad, donde el niño explora con los niveles de aceptación ante situaciones que generen malestar e irrumpe con decisiones que algunas veces es momentánea, pero que acarrea dolor y frustración en la víctima que es apartada del grupo y relegada por los demás compañeros. Es necesario entrar a intervenir en situaciones de conflicto frente a la exclusión y tratar de generar espacios de respuestas asertivas ante situaciones de rechazo y enojo.

Las expresiones son importantes en las relaciones entre pares, es por ello que ante tales situaciones (ver figura 3) se observa que los niños llegan a tener respuestas que llevan a las investigadoras a visualizar sus posibles comportamientos.

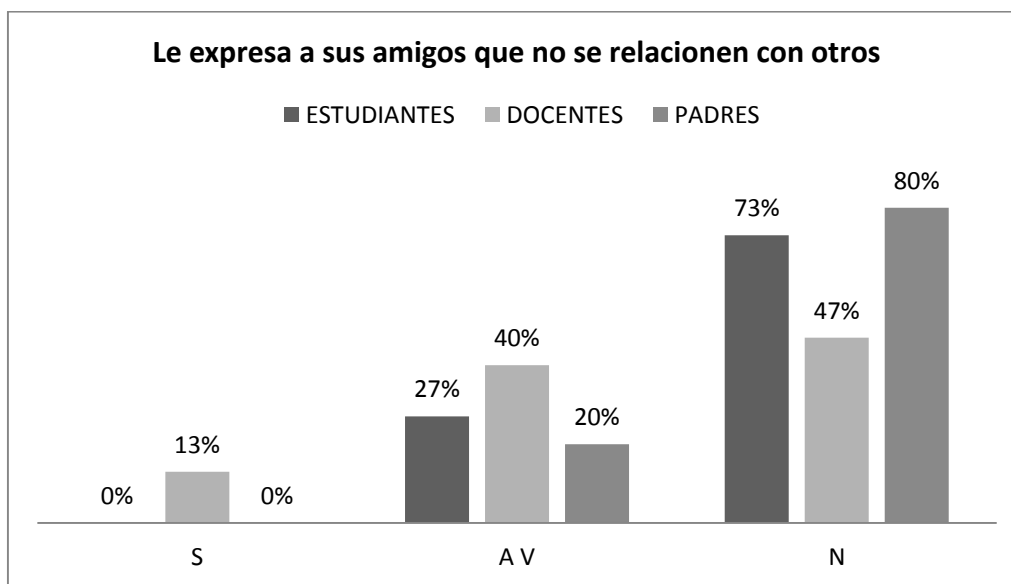


FIGURA 3

Análisis de la agresión relacional pura por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Los niños niegan haber tenido ésta clase de respuestas ante el expresar a sus amigos que no se relacionen con otros, sin embargo son los docentes quienes en un 13% afirman haber presenciado tal situación, los padres al igual que los niños dicen no tener certeza de ello. Algunas veces se ha presentado en los niños éste tipo de comportamiento en un 27%, seguido de un 40% de los docentes y un 20% de los padres de familia. Se niegan un 73% de los niños, continuando los docentes con un 47% y un 80% de los padres dicen que no se presenta.

Se hace necesario ver como ante el reconocimiento de los niños en un 13%, seguido de un a veces de un 40% que junto con el personal docente y el comité de convivencia

tratar tales situaciones y evitar el aislar y provocar esas situaciones en los niños que muestran dichos comportamientos.

Siguiendo la línea de investigación de la agresión relacional pura, respecto al ítem: ignora a los demás cuando se siente ofendido (ver figura 4)

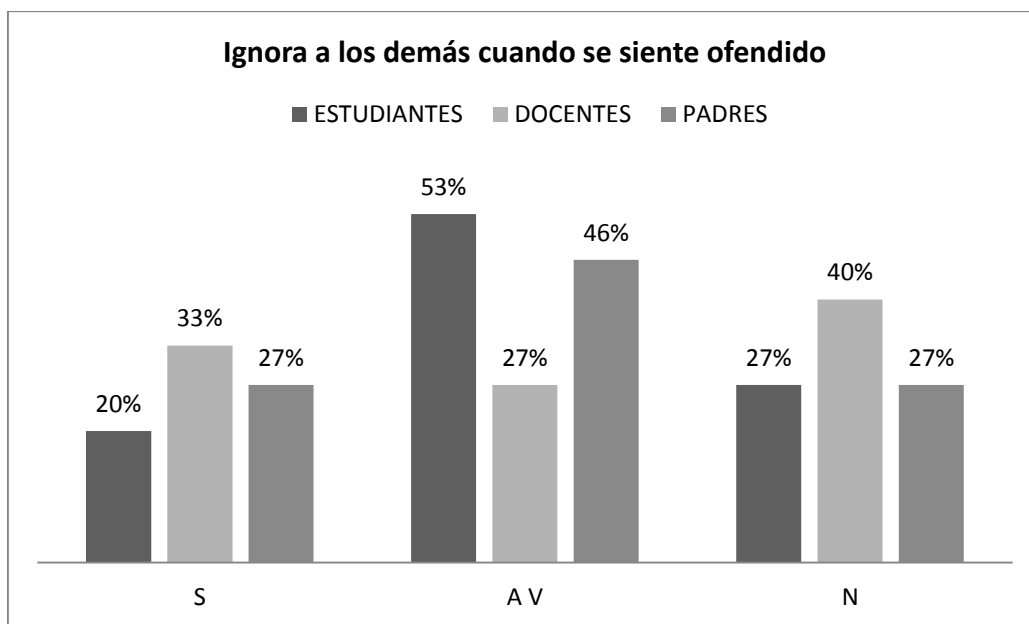


FIGURA 4

Análisis de la agresión relacional pura por estudiantes, docentes y padres.

S= sí A v= A veces N= no

En esta línea los niños admiten en un 20% que ignora a los demás cuando se siente ofendido, un 33% de los estudiantes y un 27% los padres lo admiten. Mientras un 53% de los estudiantes reconoce que algunas veces, un 27% de los alumnos lo hace y un 40% de los padres. Niegan haber presentado éste tipo de comportamientos un 27% de los estudiantes, el 40% de los docentes y un 27% de los padres.

Esto muestra que éste comportamiento es notorio y reconocido por los mismos estudiantes, los docentes y padres de familia, poniendo en evidencia que la indiferencia ante la ofensa de los pares es notoria y reviste unos planes que dinamicen la tolerancia

entre ellos y el sentido de la superación de situaciones conflictivas por medio del dialogo y el respeto.

Otro aspecto importante se vio reflejado (ver figura 5) cuando los niños expresan que ignorar a otros para conseguir lo que quieren.

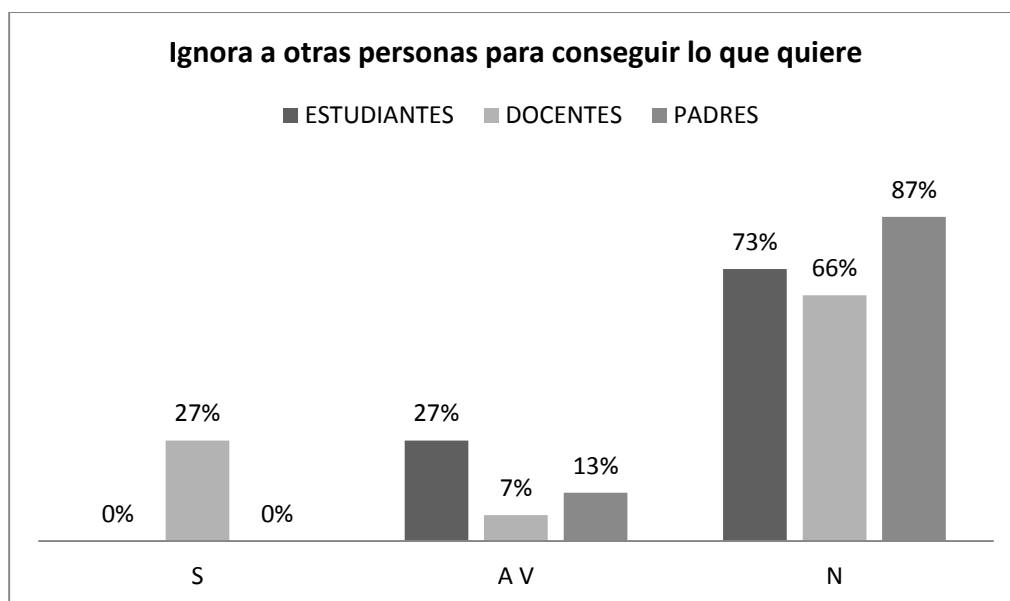


FIGURA 5

Análisis de la agresión relacional pura por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Ninguno los estudiantes afirma que lo hace, los docentes lo han evidenciado en un y 27% y los padres al igual que los niños dicen no haberlo visto. En las algunas veces, son los niños con un 27% quienes dicen haber tenido éste tipo de comportamientos, los docentes en un 7% y los padres en un 13%. Niegan haberlo hecho los niños en un 73%, los estudiantes en un 66% y un 87% de los padres dice haberlo observado.

Los comportamientos manipuladores son dados para someter al otro a sus intenciones. Es necesario que los niños sean fortalecidos en su capacidad de decisión y criterio frente a los actos de someter a la víctima para conseguir lo que quiere el victimario.

Se hace necesario recurrir a un trabajo de fortaleza en las decisiones y la capacidad de sobreponerse ante el hecho de ser o no aceptado por el otro.

El personal docente debe detectar éstas situaciones y establecer unas reglas que eviten tales situaciones o que las prevean a través de talleres y charlas con una orientación clara de su valor individual y colectivamente.

La línea de investigación relacional pura nos lleva a encadenar acciones que indaguen sobre la presencia de comportamientos amenazantes (ver figura 6) los cuales son asumidos en distintas proporciones dependiendo de la mirada del observador y del mismo niño.

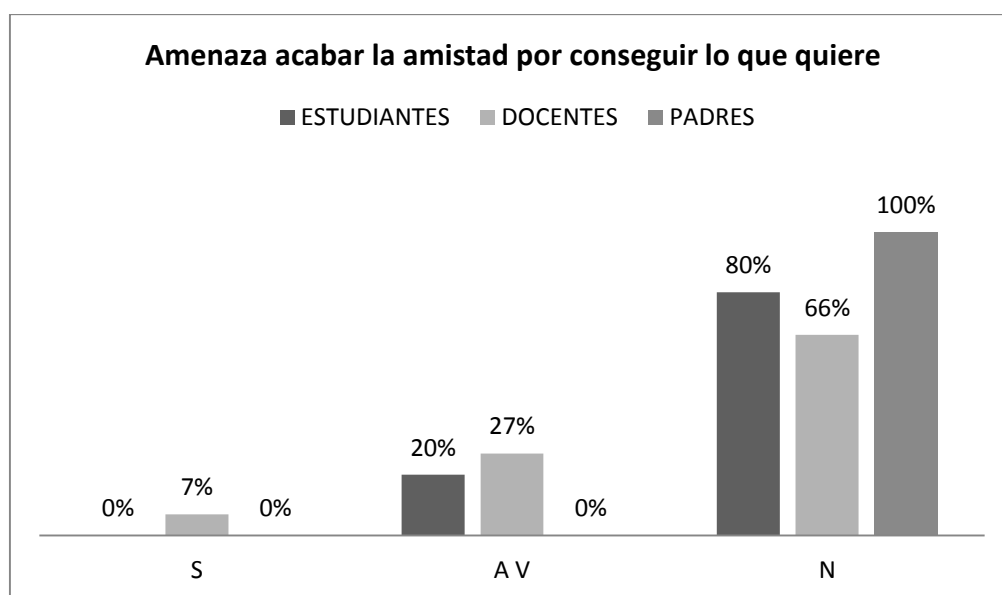


FIGURA 6

Análisis de la agresión relacional pura por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

En ningún caso los niños admiten amenazar con acabar la amistad para conseguir lo que quieren, sin embargo los docentes lo han observado en un 7%, los padres niegan estos hechos. Algunas veces es aceptado por los niños en un 20%, por los docentes en un 27% y los padres siguen negando éste tipo de hechos.

Lo niegan un 80% de los estudiantes, un 66% de los docentes y el 100% de los padres. Esta situación de amenaza aunque no es admitida del todo por los niños, los docentes si la estiman en alguna proporción y algunas veces los mismos niños y porcentaje del 27% los docentes.

Es necesario que los niños sean fortalecidos en su autoestima y no permitan que la amenaza de acabar con algo tan esencial como es su relaciones sociales no les afecte, se hace necesario partir de unos componentes que generen un respeto por el otro y la no manipulación de la relación entre pares para conseguir su cometido, aquellos niños que muestran evidencias de ser victimarios. Se recomienda a la Institución Educativa que cree espacios de convivencia donde se vinculen padres y niños para que la familia se de cuenta del problema y no se nieguen el hecho de que estas situaciones existen y tienen que ser controladas tanto por el plantel como en su espacio familiar y social.

4.2.2 La agresividad relacional reactiva

La agresión reactiva, hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. En el ítem fomenta entre sus amistades la enemistad contra alguno que no le cae bien (ver figura 7) la respuesta es dada por los niños, docentes y padres.

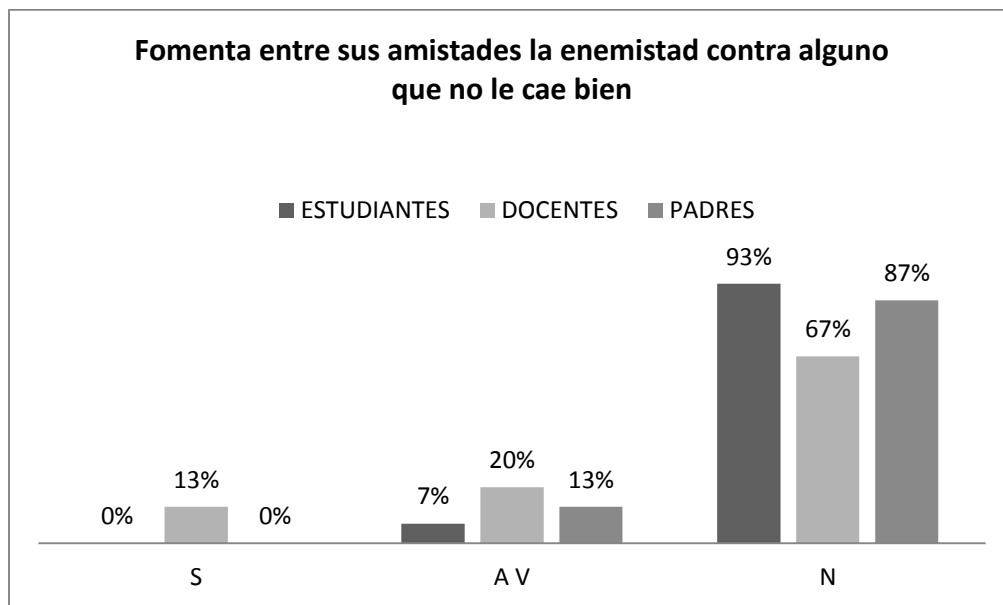


FIGURA 7

Análisis de la agresión relacional reactiva por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Los niños no evidencian éste tipo de comportamiento, mientras un 13% de los docentes han presenciado tales muestras de comportamiento del fomento de la enemistad, y un 13% de los padres. Un 93% de los estudiantes niega haber tenido éstas dificultades, un 67% de los docentes también lo hace y un 87% de los padres niega éste tipo de conflictos.

Ante las respuestas dadas las investigadoras recomiendan que los docentes que reconocen éste tipo de situación intervengan ante los niños y padres, presentando estrategias que comprometan a toda la comunidad a entrar en un proceso de fomento de la sana convivencia haciendo énfasis en la aceptación del otro, sin distinción de raza, credo, posición social, inclinación sexual que pueda presentarse en el plantel educativo.

Siguiendo el rasgo de la agresión relacional reactiva, se hace necesario seguir indagando con preguntas pertinentes (ver figura 8) al respecto.

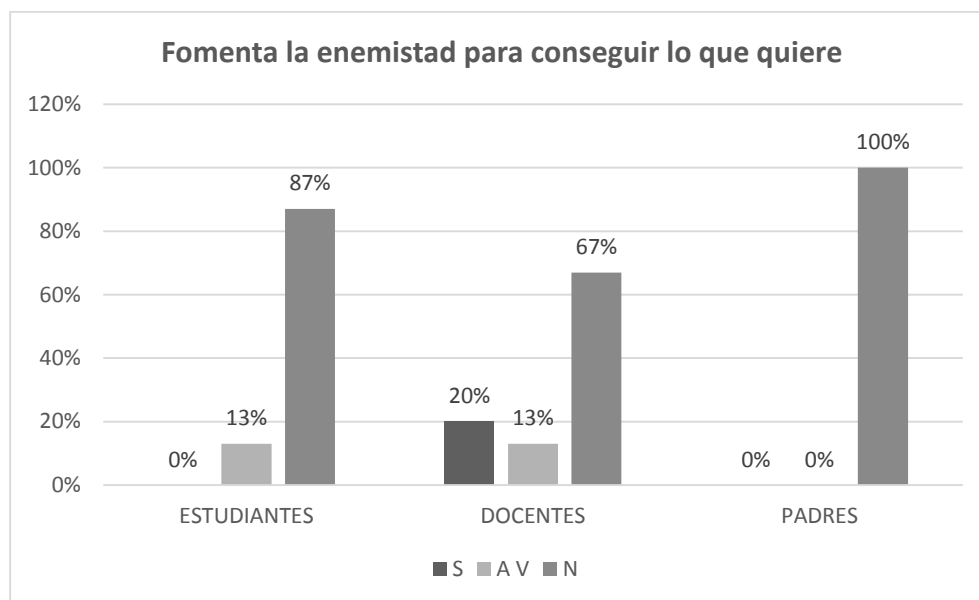


FIGURA 8

Análisis de la agresión relacional reactiva por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Ninguno de los niños y los padres, manifiesta haber tenido ésta clase de comportamientos, sin embargo, los docentes en un 20% admiten que se han presentado éstos casos. Los estudiantes en un 13% han tenido éste tipo de comportamientos, los docentes al igual que los niños en un 13% los igualan y los padres manifiestan no haberlo presenciado. Un 87% los estudiantes niegan tal afirmación, al igual que un 67% los docentes y un 100% de los padres niegan haberlo presenciado. Aunque los estudiantes no lo reconocen hay un índice entre los docentes que dice haberlo observado. El algunas veces de los niños en un 27% y un 13% de los docentes, muestra que de alguna manera los niños fomentan la enemistad para conseguir lo que quieren. Esto hace que cada uno de los miembros de la comunidad educativa observe y ataque éste tipo de situaciones que acarrea la pérdida de un buen clima escolar y el rumor rompe las buenas relaciones manipulando al otro por encima de su buenas relaciones.

La agresión relacional reactiva envuelve situaciones que tienden a separar del grupo a sus pares para conseguir lo que se quiere (ver figura 9)



FIGURA 9

Análisis de la agresión relacional reactiva por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Los niños ninguno acepta haber tenido estos comportamientos, los docentes en un 20% y los padres admiten que no observan éste tipo de comportamiento. Algunas veces en un 7% los estudiantes, un 13% los docentes y un 7% los padres lo admiten. Un 93% de los niños, un 67% de los docentes y un 93% de los padres niegan que éste tipo de situación se dé.

Debe ser considerada las observaciones realizadas por los docentes de haber presenciado algunos hechos y las algunas veces que tanto docentes como los mismo estudiantes admiten tal situación para que sea la institución con la ayuda de psi orientación, los que promuevan el que no se den éste tipo de comportamientos manipuladores frente a las relaciones entre pares, que son el inicio de la conquista social del niño.

4.2.3 Agresividad Relacional Instrumental

La agresión instrumental está relacionada con una falta de empatía y compasión por las víctimas de la agresión, así como con una falta de sentimiento de culpa por haberle hecho daño a otros.

Las investigadoras han planteado el ítem dirigido a los mismos estudiantes, los docentes y los padres en torno al calumniar a otros cuando se está enojado (ver figura 10).

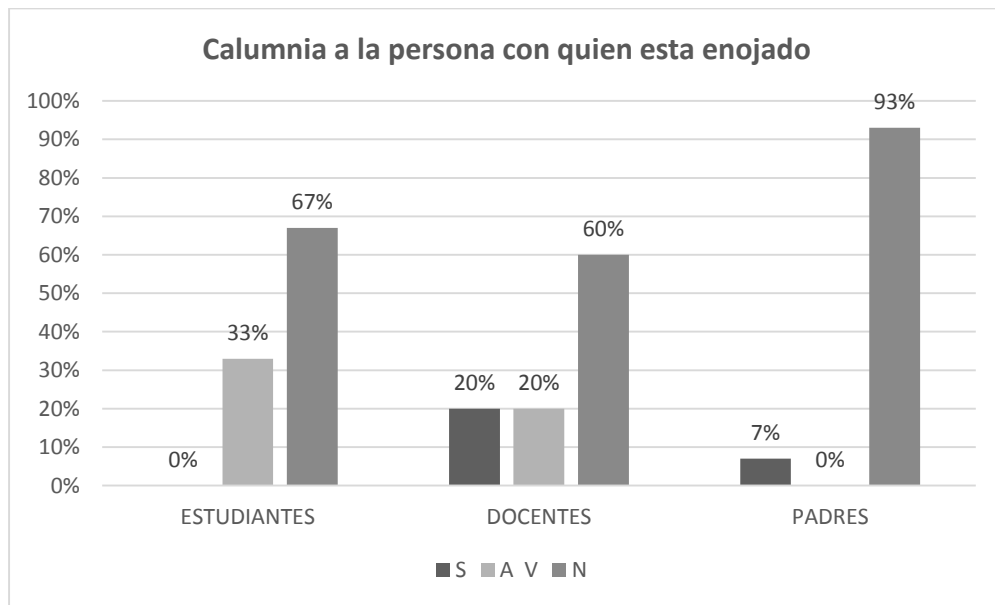


FIGURA 10

Análisis de la agresión relacional instrumental por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Los estudiantes admiten que no se han presentado éste tipo de comportamientos, seguido de un 20% de los docentes y un 7% de los padres que también aceptan haber observado tales condiciones. Algunas veces con un 33% de los niños, un 20% de los docentes y los padres no lo evidencian. Niegan haber tenido éste clase de comportamientos un 67% de los estudiantes, un 60% de los docentes y un 93%.

La calumnia es reconocida por los docentes, sin embargo el algunas veces de los estudiantes dan muestra de que el problema se presenta y es necesario que sean dispuesto

un equipo multidisciplinario para que la calumnia no sea un hecho cotidiano entre los estudiantes y termine con amistades y promueva otras enemistades cuando por cualquier razón el niño se enoja. No dejar crecer raíz de amargura entre ellos es necesario para que tengan la capacidad del perdón y la reparación del daño causado.

Siguiendo el proceso de indagación de los distintos ítems encuestados, el análisis del revelar secretos e intimidades cuando se enoja con sus pares (ver figura 11) proyecta unos resultados que son pertinentes para la investigación.

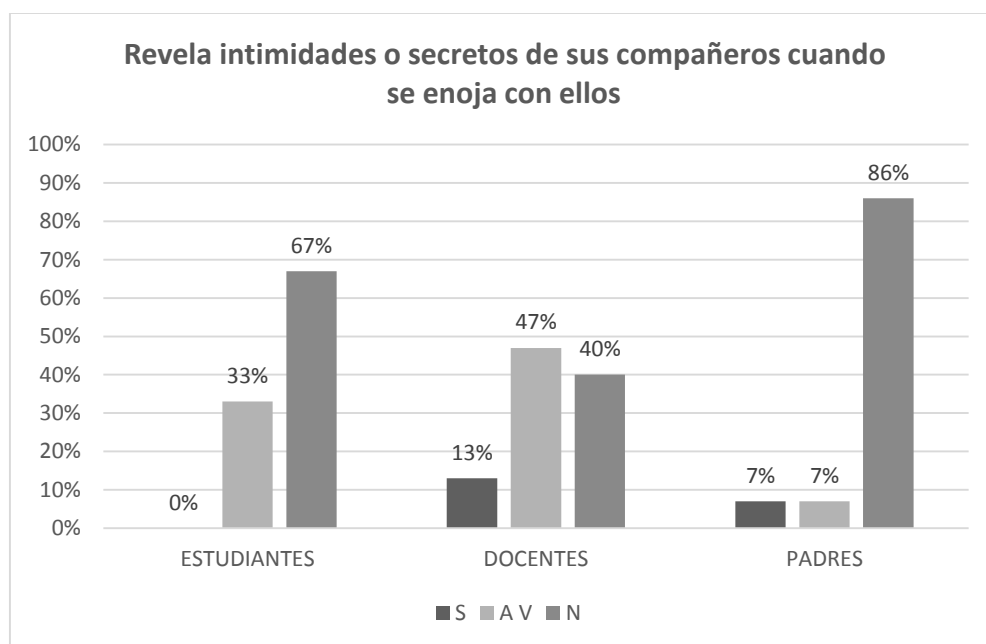


FIGURA 11

Análisis de la agresión relacional instrumental por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Ninguno de los niños, seguido de un 33% de los docentes y un 67% de los padres afirman que revelan intimidades o secretos de sus compañeros cuando se enoja con ellos. En un 33% algunas veces los estudiantes han tenido éste manera de actuar, un 47% de los docentes y un 7% de los docentes. Con respecto a no admitirlo un 67% de los estudiantes lo niega, un 40% de los niños y un 86% de los padres lo niegan. Es pertinente trabajar con los

niños, ya que ellos aunque no lo admiten del todo, están los docentes y padres que con un porcentaje inferior al 15% así lo hace. Los mismos niños y docentes son tanto protagonistas como observadores dicen haberlo evidenciado. La revelación de secretos o intimidades cuando se enojan los niños.

La agresión relacional instrumental en lo que respecta a reconocer que se levantan calumnias y se cuentan los secretos cuando se está enojado (ver figura 12). Se puede analizar lo siguiente:

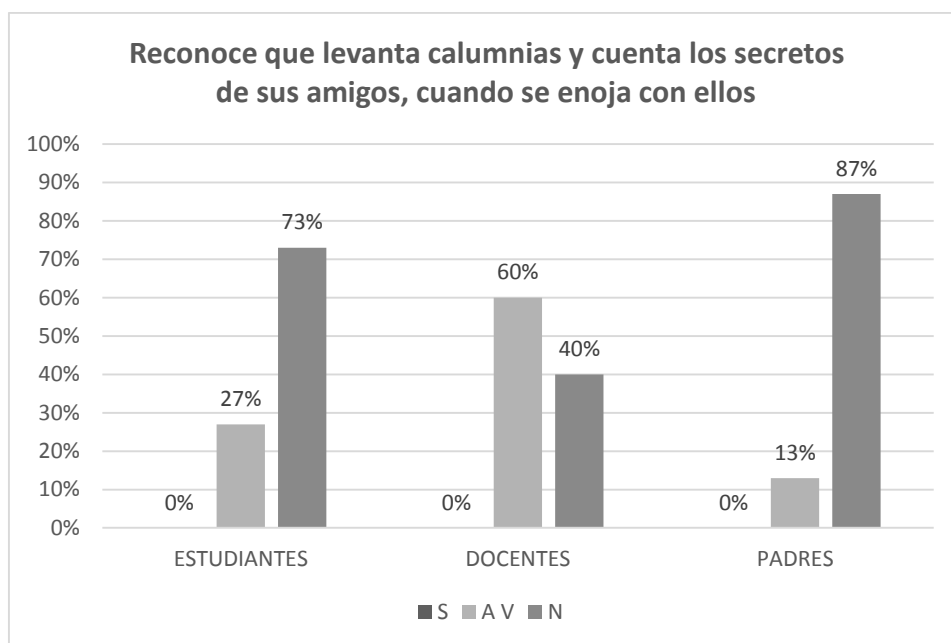


FIGURA 12

Análisis de la agresión relacional pura por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

En el sí, ninguno de los estudiantes, docentes y padres. Un 27% de los niños manifiesta que a veces lo hace, un 60% de docentes y un 13% de padres. La respuesta al no, lo hacen en un 73% los niños, un 40% los docentes y un 87% los padres.

Estos resultados aunque no se admite del todo presentar éste tipo de comportamientos, el algunas veces en estudiantes en una proporción mediana y un porcentaje de más del 50% de docentes y más de un 10% de padres, manifiesta que es necesario que los niños aprendan a resolver sus conflictos, sin involucrar la confianza que en algún momento fue depositada por sus amigos cuando se está enojado. Es necesario crear un ambiente libre de calumnias, chismes y comentarios que deterioran las relaciones.

4.3 agresivida directa

4.3.1 Agresividad Directa Pura

Este tipo de agresión se da en forma directa, sin que el individuo tenga un estímulo que lo lleve a presentar conductas disruptivas.

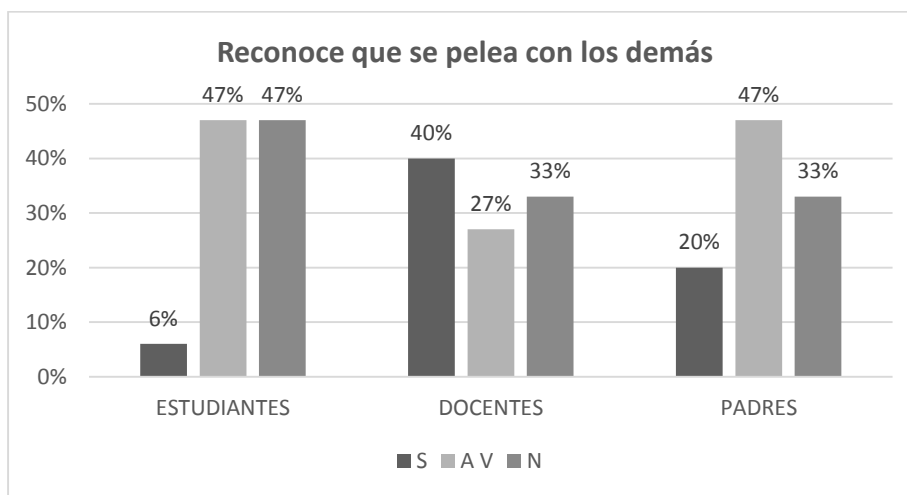


Figura 13

Análisis de la agresión directa pura por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Analizando (ver figura 13) los resultados muestran que un 6% de los niños reconocen pelearse, los docentes manifiestan que en un 40% se presenta este tipo de conducta en ellos, mientras que sus padres expresan que lo hacen en un 20%, de igual

forma , observamos que un poco menos que la mitad de los niños y sus padres consideran que algunas veces llegan a pelearse, frente a un 27% expresado por sus docentes, lo que nos indica que una gran mayoría de los niños muestran en su intolerancia a la solución de sus conflictos, sin embargo un 47% de ellos expresan no originar peleas con sus pares, de igual forma padres y docentes (33%), consideran que sus hijos y alumnos, no muestran este tipo de conducta en sus relaciones con sus semejantes .

Ante estos hallazgos, se recomienda a los Padres y docentes, trabajar con los niños la importancia del dialogo al momento de enfrentar situaciones donde se presenten roces de manera directa entre ellos, y a ser más tolerantes, ya que en sus relaciones siempre van a ver diferencias en sus puntos de vista , de igual manera se concluye que este tipo de agresividad, es uno de los más frecuentes en los niños de este grado, debido a esta edad, se tiene poco manejo de las situaciones frustrantes y lo que se percibe es una reacción inmediata , casi siempre con acciones agresivas.

La agresión directa puede ser intencionada y muchas veces causar daños físicos, ya que el individuo pierde el control de sus actos y emplea la fuerza física para descargar su frustración (ver gráfica 14)

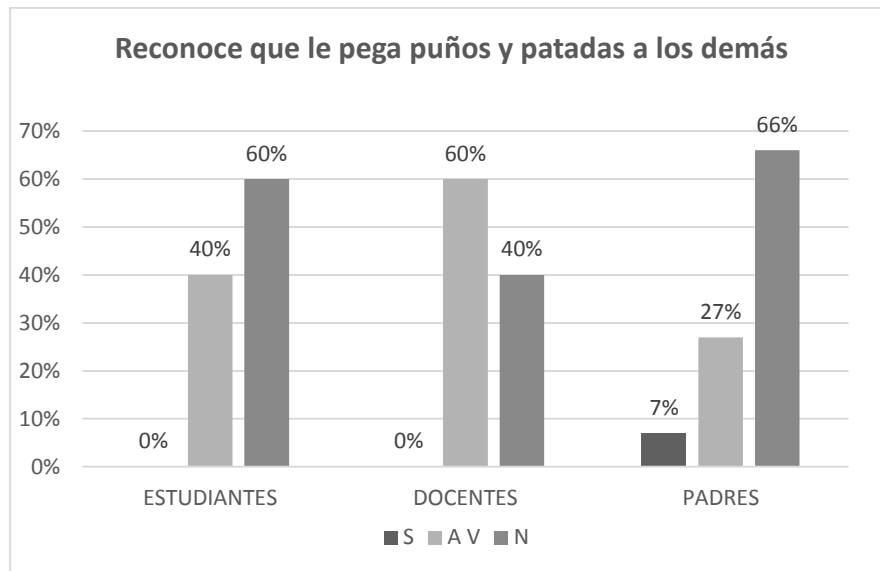


FIGURA 14

Análisis de la agresión directa pura por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Los resultados muestran que un 40% de los estudiantes dicen manifestar este tipo de comportamiento algunas veces, los docentes también expresan que en un 60% de manera ocasional, mientras que los padres consideran que sus hijos si muestran este comportamiento en un 7% y algunas veces en un 27%.

Lo que nos lleva a pensar que este tipo de comportamiento que es más percibido por los docentes, nuestros estudiantes lo pueden estar percibiendo que si lo hacen es solo juego y solo es agresión física cuando se muestran lesiones. Cuando se presentan este tipo de actitudes, se recomienda prestar atención a los estudiantes en su manera de manifestarse en sus relación con los demás y no dejar este tipo de comportamientos sin tener en cuenta solo porque se diga que es un juego entre ellos.

Algunas conductas agresivas en los niños, tienen como consecuencia, un impulso por obtener a como dé lugar un objetivo, por lo que muchos de ellos manifiestan su frustración ante la impotencia reaccionando violentamente. (ver gráfica 15)

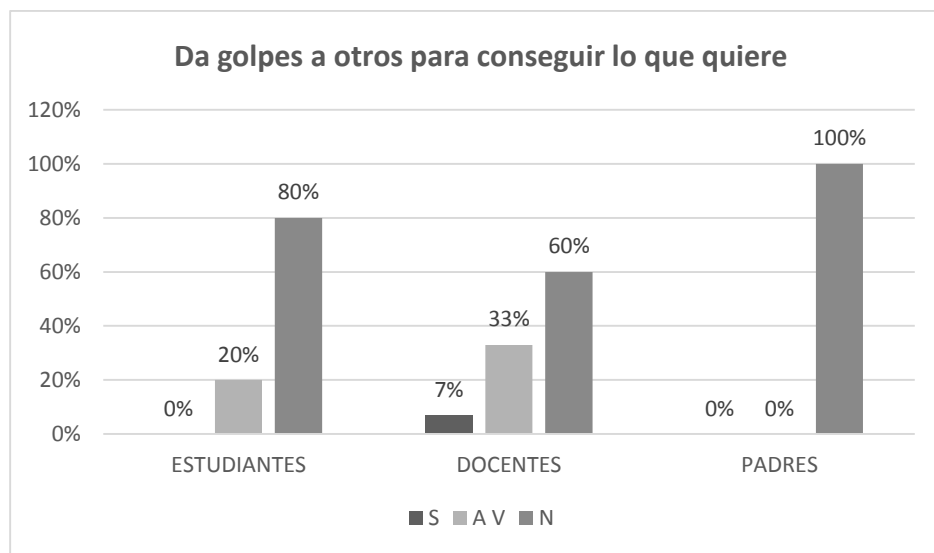


FIGURA 15

Análisis de la agresión directa pura por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

En esta grafica observamos que los niños la mayoría dicen no presentar estos comportamientos, al igual que sus padres, sin embargo un 20% de los niños considera que si recurre a esta conducta, los docentes por su parte manifiestan que éstos si actúan de esta forma agresiva en un 7% y un 33%, lo hace algunas veces.

Según esta información, los estudiantes manifiestan esta conducta más en el contexto escolar, ya que es allí donde compite con pares por objetivos comunes, los cuales si no logra, ve como una afrenta por parte de sus compañeros la no consecución de los logros, por lo que recurre a mostrar su fuerza física como una forma de poder.

Ante este tipo de comportamientos es necesario la intervención de personal especializado, donde se trabaje con los estudiantes el equilibrio entre fortalezas y debilidades, al igual que la perseverancia y la resiliencia ante sus expectativas de vida. (Ver gráfico 16)



FIGURA 16

Análisis de la agresión directa pura por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

4.3.2 Agresividad directa reactiva

Las conductas directas reactivas, ponen el origen de la agresión a estímulos del medio, que con llevan al individuo a reaccionar de manera agresividad. (Ver gráfico 17)

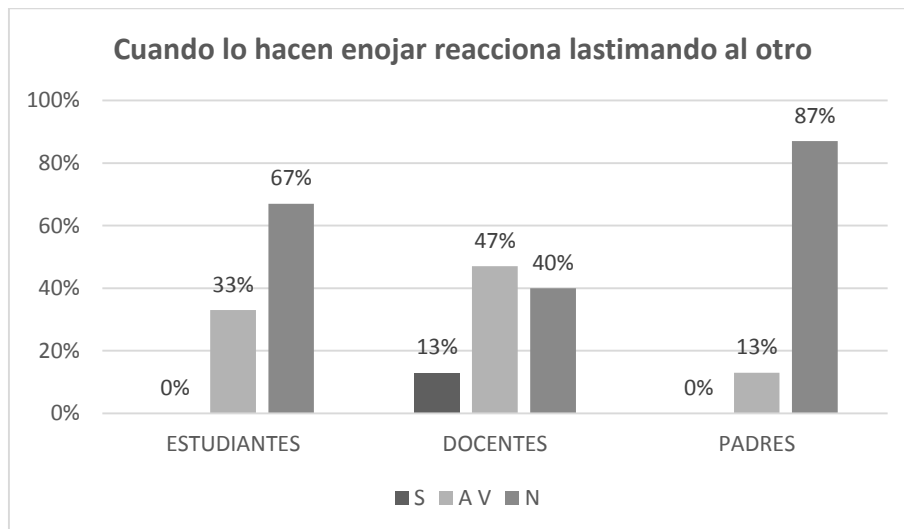


FIGURA 17

Análisis de la agresión directa reactiva por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Ante las situaciones de enojo, vemos que no hay estudiantes que actúen lastimando a otro, solo un 33% de ellos manifiestan hacerlo algunas veces y un 67% admite no hacerlo. De igual manera se aplicó cuestionario a docentes arrojando que en un 13% de los estudiantes presenta estos comportamientos y un 47 %, lo hace algunas veces. Los padres de familia también dicen ver manifestaciones de agresivas en sus hijos en ocasiones en un 13%.Este tipo de conductas se presentan cuando no hay control de la ira y las emociones, por lo que es necesario tratar de identificar las causas que llevan a presentar este tipo de comportamientos por personal especializado.

Dentro de ésta clasificación de la agresión directa, podemos hablar que la reactiva que se apoya en las teorías del impulso que dicen que la frustración facilita la agresión, pero no es una condición necesaria para ella, una de las manifestaciones de esta se evidencia cuando una persona que es lastimada responde con agresión física. (Ver gráfica 18)

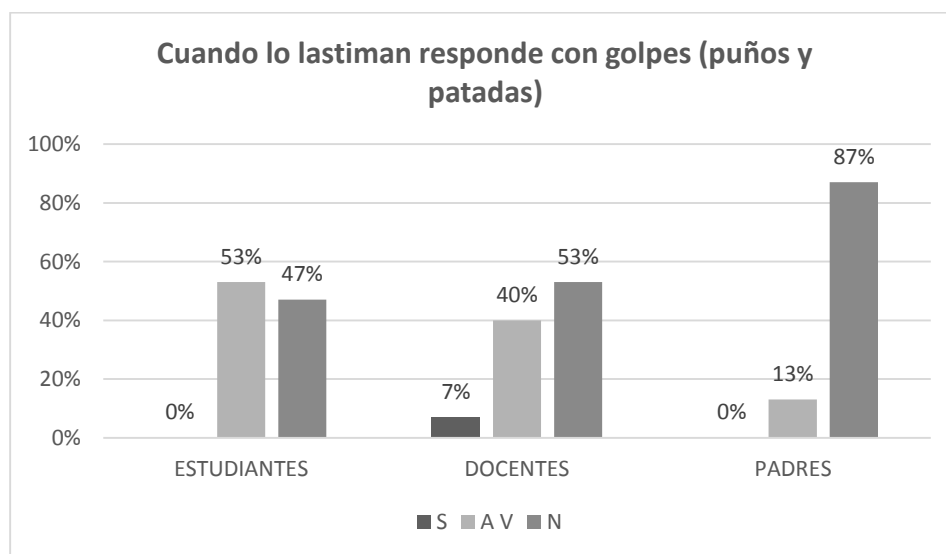


FIGURA 18

Análisis de la agresión directa reactiva por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Este tipo de agresión según los estudiantes en estudio, la manifiestan más de la mitad (53%), ante un 47% que indica que no tiene este tipo de conducta, por su parte los docentes que comparten el ambiente escolar con ellos, dicen que si lo hacen un 7%, algunas veces un 40%, pero indican que más de la mitad de ellos no responden agresivamente ante una lesión; los padres de familia consideran que solo un 13% algunas veces. Aunque consideramos normal que esta edad, es normal que los estudiantes expresen, “si me pegan yo pego”, hay que permanecer alerta ante situaciones si se presenta, ya que se debe tener en cuenta quien provoca a quien, no siempre una persona pega por pegar, sin que antes se tenga una provocación manifestada en otro tipo de agresividad.

Las agresiones verbales son otro tipo de conducta que pueden ser provocadas, están pueden ir intencionadas en amenazas, que tienen como objetivo intimidar y crear ambientes de conflicto.(ver gráfica 19)

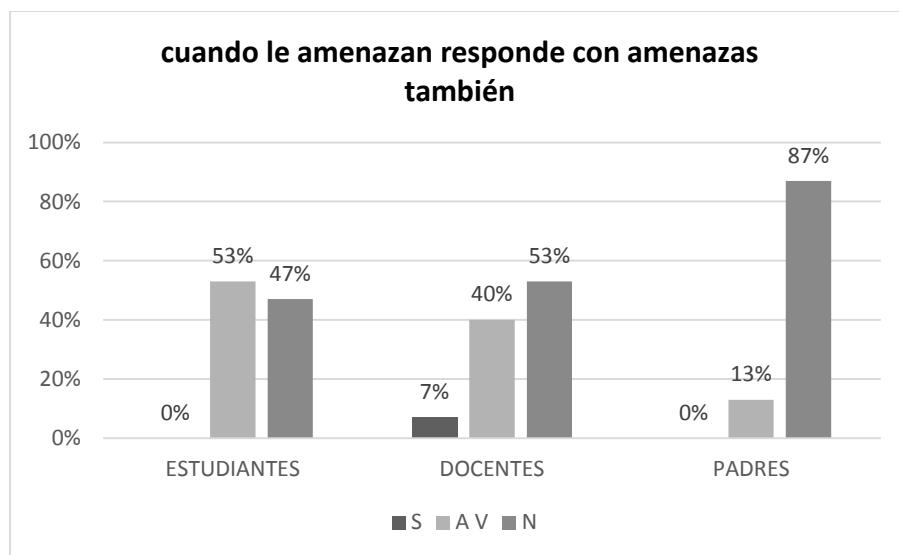


FIGURA 19

Análisis de la agresión directa reactiva por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Un 53% de los estudiantes de los grados 6° que participaron en este estudio, respondieron que recurren a las amenazas, son amenazados. Los docentes por su parte expresan consideran que si se presenta este tipo de actitud en ellos más del 50%, no lo hacen y en los padres se muestra que un 87% no ve este tipo de manifestaciones en sus hijos.

Las relaciones entre iguales, algunas veces se tornan difíciles y hacen del clima en que se dan, un ambiente hostil. En las aulas de clase donde confluyen diversas maneras de pensar y actuar, los debates y discusiones, se crean espacios que muchos aprovechan para lanzar juicios que dan lugar a controversias y se lanzan expresiones que pueden conllevar a la generación de conflictos. Es necesario fomentar este tipo de actividades, donde se den opiniones acerca de los demás, pero es necesario establecer reglas claras de aceptación y criterio del otro, para enfrentar las diferencias.

Emplear un lenguaje vulgar, genera en las relaciones sociales malestar y denigra a la persona que la utiliza, más que todo si es manifiesta ofensivamente para agredir a otro.(ver figura 20)

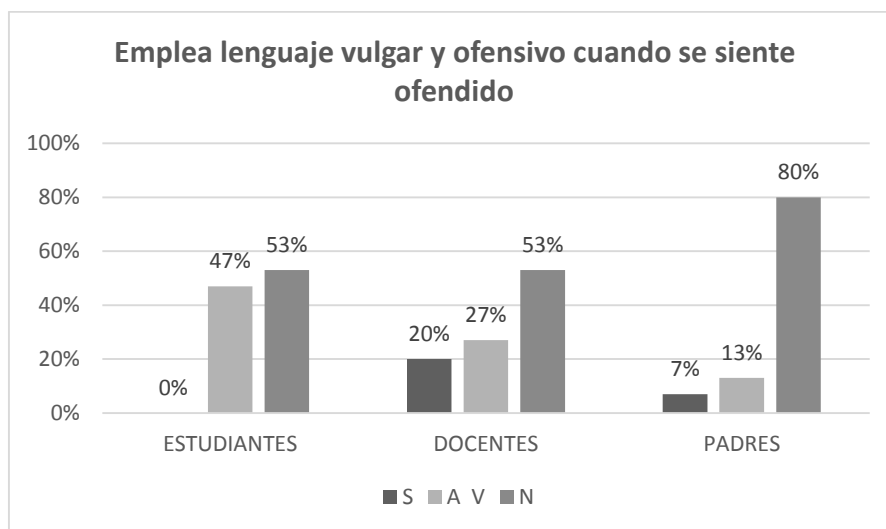


FIGURA 20

Análisis de la agresión directa reactiva por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Este comportamiento los estudiantes expresan manifestarse en un 47% algunas veces, mientras que los docentes percibe que un 20% de ellos lo presenta y un 27% sí, algunas veces, de igual forma sus padres reconocen que si se da en un 7% y un 13% algunas veces. Estas opiniones nos permiten identificar la presencia de agresión directa reactiva de manera verbal, utilizando lenguaje y vulgar dentro del grupo de estudiantes, objeto de estudio.

Este tipo de conducta, algunas veces son aprehendidas, o por hábitos de formas de tratar, las cuales hay que identificar donde se aprehenden, para hacer las recomendaciones pertinentes y fomentar el buen uso del lenguaje estableciendo reglas desde la escuela.

Las reacciones que se tienen dentro de las situaciones conflictivas entre pares, dan lugar a una serie de manifestaciones, incluidas las que se dan en forma verbal, dando lugar a amenazar al otro para lograr objetivos.(ver figura 21)

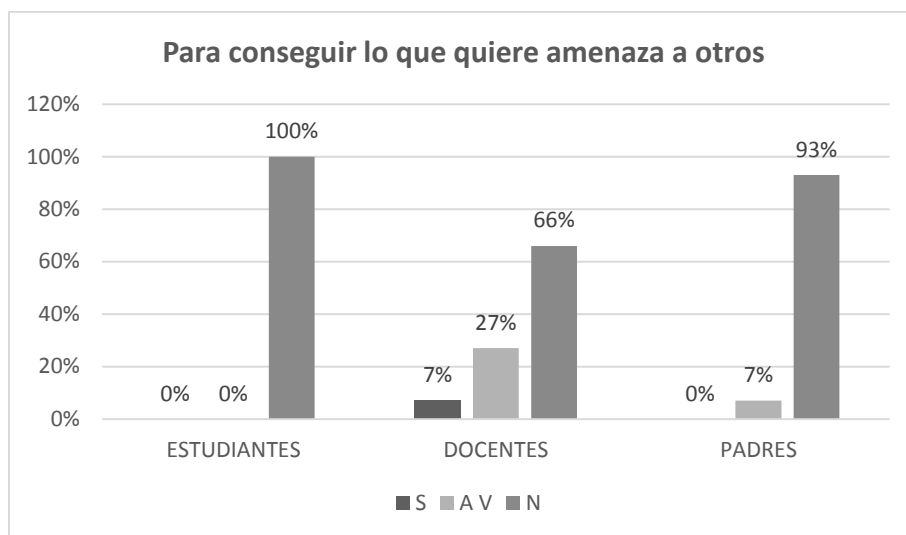


FIGURA 21

Análisis de la agresión directa reactiva por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Para este tipo de manifestación, la totalidad de los estudiantes dicen no utilizarla entre sus situaciones conflictivas, de igual forma los padres evidencian en sus resultados que poco se da entre ellos, pero los docentes si muestran que un 7% de ellos, un 27% algunas veces de da lugar dentro del contexto escolar, aunque un 66% no. Lo anterior nos permite deducir que este tipo de agresión reactiva puede ser intervenida dentro del manejo del trato entre iguales que permita mejorar el clima escolar.

Las agresiones directas instrumentales se presentan cuando dentro de un contexto social, las personas incapaces de ser perseverantes, reaccionan con comportamientos que afectan la integridad de otro o de otros, afectando así las relaciones sociales. (Ver figura 22)

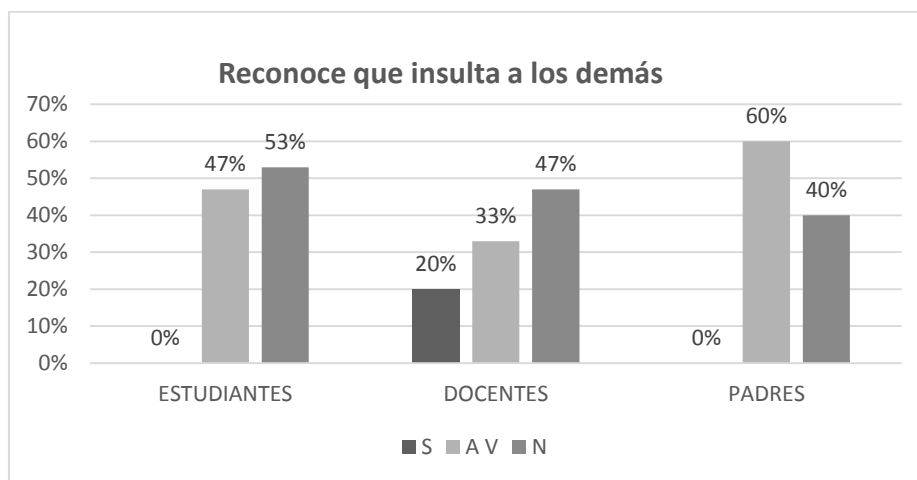


FIGURA 22

Análisis de la agresión directa instrumental por estudiantes, docentes y padres.

S= si A v= A veces N= no

Los datos presentados muestran que los estudiantes, reconocen ocasionalmente hacer insultos , los docentes por su parte expresan que esto se da en un 20%, seguido de un 33% en algunas veces, los padres por su parte identifican en esta conducta en un 60%, por lo que se considera importante intervenir en las relaciones que se dan en los estudiantes, especialmente en el trato verbal, ya que pueden estarse dando manifestaciones de agresión verbal, que generan ambiente difícil dentro del contexto escolar

4.3.3 Agresividad directa relacional

Las relaciones sociales entre iguales deben dar lugar a un ambiente de fluidez y cooperación , que permita a las personas a superarse dentro de la ayuda y el apoyo mutuo entre sí, por el contrario cuando se establecen rivalidades se ven manifiestas conductas que hacen de este ambiente un clima de hostilidad y denigrante. (Ver figura 23)

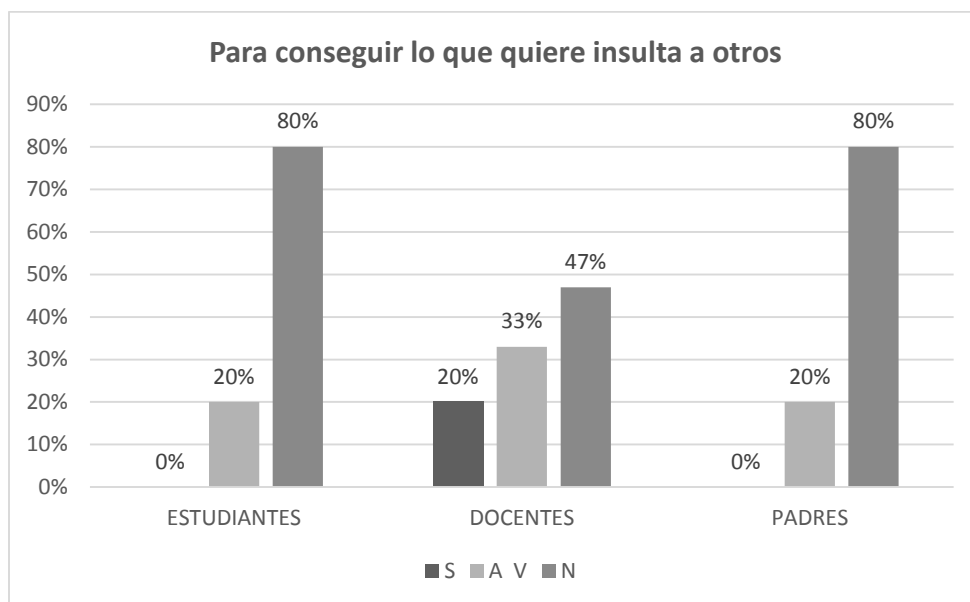


FIGURA 23

Análisis de la agresión directa instrumental por estudiantes, docentes y padres.

S= sí A v= A veces N= no

Las opiniones de los padres y los mismos niños del estudio son compartidos, por su parte los docentes expresan que sí, un 20% de los niños insultan y un 33% algunas veces lo hacen para obtener lo que quieren. Ante esta situación, es necesario revisar dentro del contexto escolar que estrategias se pueden establecer para que entre pares no se presenten este tipo de comportamiento, sino se establezcan mejores relaciones de cooperación entre ellos.

CAPITULO V

5.1 CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos durante la investigación fueron evidenciados en que la agresividad relacional pura se está presentando en mayor incidencia en el ítem: ignora a los demás cuando se siente ofendido, en esta línea los niños admiten en un 20% que ignora a los demás cuando se siente ofendido, un 33% de los docentes y un 27% los padres lo admiten. Mientras un 53% de los estudiantes reconoce que algunas veces, un 27% de los alumnos lo hace y un 40% de los padres. Esto muestra que éste comportamiento es notorio y reconocido por los mismos estudiantes, los docentes y padres de familia, poniendo en evidencia que la indiferencia ante la ofensa de los pares es notoria y reviste unos planes que dinamicen la tolerancia entre ellos y el sentido de la superación en situaciones conflictivas por medio del dialogo y el respeto.

La agresividad directa pura se presenta en la institución educativa en un grado menor que la relacional, ya que los resultados muestran en el ítem: reconoce que se peleas con demás, un 6% de los niños reconocen pelearse, los docentes manifiestan que en un 40% se presenta este tipo de conducta en ellos, mientras que sus padres expresan que lo hacen en un 20%, de igual forma; por lo que se considera importante intervenir en las relaciones que se dan en los estudiantes, especialmente en el trato verbal, ya que pueden estarse dando manifestaciones de agresión verbal, que generan ambiente difícil dentro del contexto escolar

Es importante tener en cuenta que los demás ítems analizados muestra un impacto significativo mediadamente visible, esto puede traducirse en un tema de normalización de las actitudes agresivas o como no relevantes en el reconocimiento de las mismas.

El deterioro de las relaciones entre iguales disminuye el rendimiento académico y no permite que la escuela cumpla sus funciones de manera adecuada. El ambiente hostil perjudica además las relaciones entre todas las personas que conforman la comunidad educativa, afectando el desarrollo emocional y social. Poder identificar este tipo de agresiones se vuelve esencial para la formulación de programas efectivos que ayuden a disminuir la victimización y la agresión; así como el seguimiento y evaluación de dichas estrategias.

Esta investigación permite evaluar el tipo de agresiones presentadas dentro de la institución escolar y sus posibles intervenciones.

Ante estos hallazgos, las investigadoras hicieron alguna recomendación a los padres y docentes para ser trabajadas con respecto al afianzamiento del diálogo al momento de enfrentar situaciones. De igual manera se concluye que este tipo de agresividad, es uno de los más frecuentes en los niños de este grado, debido a que a esta edad, se tiene poco manejo de las situaciones frustrantes y lo que se percibe es una reacción inmediata, casi siempre con acciones agresivas

Esto quiere decir que quienes usan frecuentemente la agresión instrumental probablemente no han tenido la oportunidad para desarrollar empatía o sentimientos de compasión o culpa al ver a personas que sufren.

En la categoría de agresividad directa pura, en donde se observa la presencia de algunos rasgos, dando muestra de preocupación, pues conviene reflexionar, puesto que, también la agresividad directa reactiva, está presente en la institución y merece ser tomada en cuenta para ser trabajada en la convivencia escolar, reforzando de manera transversal estas falencias encontradas.

Estos datos son propicios para iniciar un accionar frente a los hechos mencionados para el contexto de Soledad (Atlántico) o fuera del mismo, puesto que los niños tienen un proceso de desarrollo y madurez que pueden ser intervenidos con suficiente tiempo para evitar una eventual pérdida de valores en la escuela y fuera de ella.

5.2 . RECOMENDACIONES

La convivencia (la vida en común) debe ser gestionada en el contexto escolar por tratarse de aprendizajes fundamentales en la formación del ser humano; y por ser la escolaridad la primera experiencia de convivencia ciudadana. Una convivencia escolar democrática, pacífica, respetuosa e inclusiva, modela una sociedad del mismo tipo y da oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. La convivencia, por tanto, no puede ser dejada al azar, pues sólo intencionándola es posible formar en los valores, actitudes y habilidades que requiere dicha sociedad. Para lograr una escuela que conviva como una comunidad para el aprendizaje de todos, es necesario gestionar, planificar, coordinar y evaluar las acciones en este ámbito.

Desde una perspectiva legal, tanto la Ley 115 de Educación, como los estándares curriculares y con la ley 1620 Sistema Nacional de Convivencia escolar, otorgan a la escuela la misión de formar integralmente a sus estudiantes, incluyendo en ello la capacidad de convivir con otros. Por tal razón, existen tres aspectos que llevan a gestionar la convivencia.

- Aprender a convivir es parte del desarrollo integral de las personas
- . Formar en convivencia permite convivir en la diversidad.
- Para enseñar y aprender, la escuela tiene que organizar la convivencia interna.

El gobierno de la república de Colombia ha establecido la ley de convivencia escolar y su decreto reglamentario como se mencionó anteriormente.

Lo antepuesto permite dilucidar la preocupación que existe por ser garantes de los derechos de los niños y de comprender que la violencia es un fenómeno que afecta a la sociedad y que indiscutiblemente las escuelas están enfrentando esta problemática. Es por

esta razón que se ha iniciado con una visibilización de la problemática y con la unificación de criterios; con el fin de comenzar a detectar las situaciones problemáticas que aquejan a los estudiantes en este caso (situaciones y tipos de agresión) y de brindar las herramientas para que otras Instituciones conozcan las estrategias y comprendan de qué manera deben actuar ante esta realidad. Para este caso particular, la legislación vigente permite ser un punto de partida para caracterizar a la población y tener claro cuáles son los mecanismos que se deben seguir.

Con el fin de alcanzar los objetivos anteriores se propone basado en ésta investigación activar un protocolo como instrumento de mediación en caso de maltrato entre iguales y en caso de determinarse que existe claramente un proceso de victimización por abuso de poder se debe registrar por escrito cada paso que nos permita dar un manejo pertinente a los comportamientos agresivos presentados.

Los pasos a seguir son los siguientes:

1. Comunicación inmediata de la situación al equipo directivo y el departamento de orientación Todo miembro de la Comunidad Educativa que sospeche o reconozca que existe un caso de maltrato entre iguales deberá ponerlo en conocimiento del equipo directivo y el departamento de orientación inmediatamente para su discusión y toma de decisiones. En esta primera fase hay que ser cauto sobre la información que se debe y puede darse sobre los hechos al conjunto del profesorado, alumnos y a los padres.. En muchos casos habrá que actuar con mucho tacto y reserva para no provocar más daño ni alimentar versiones falsas; los rumores por terceros pueden tener un efecto devastador para la víctima y pueden dificultar la resolución de la situación.

2. Identificación de la situación

Un primer nivel de actuación consiste en determinar si realmente se trata de un caso de maltrato o no. También habrá que verificar si los incidentes son reales o no, a veces el miedo a los posibles daños que pueda recibir la víctima, y no tanto los hechos en sí, son la causa de la angustia o ansiedad.

En estos casos es necesario valorar el nivel real de intimidación que está sucediendo. También habrá que determinar el tipo de maltrato que se está produciendo siguiendo la definición y características apuntadas anteriormente, aunque a menudo es un conjunto de acciones intimidatorias de diversa índole.

Es importante detectar los agentes que están involucrados, tanto agresores como víctima, y apoyos con los que ambos puedan contar. En múltiples ocasiones los observadores, testigos de los hechos, pueden ser cruciales para el desenlace de la situación. El silencio de estos propicia el aumento de la intensidad del daño y la repetición de los hechos; por otra parte una posición crítica con las intimidaciones o un apoyo a la víctima produce una protección a la misma, de tal modo que el ambiente de la clase, o de los compañeros será otro de los elementos claves para abordar la situación.

Por último hay dos factores muy importantes a contemplar: La intensidad del daño, que no siempre va asociada a las conductas agresivas visibles, y el componente psicológico que se refiere a la percepción de la víctima. Por lo tanto hay que valorar "lo que está ocurriendo" y "como lo vive la víctima". Finalmente habrá que averiguar desde cuando ocurren los incidentes pues a mayor tiempo mayor daño.

3. Primeras medidas en el centro educativo

Una vez determinado el grado de intensidad se deben proveer de medidas contundentes de emergencia estableciendo un plan específico en relación con cada medida que se adopte con los siguientes adores:

- a) La víctima (medidas para proteger y educar a las víctimas)
- b) Los agresores (medidas para reeducar/castigar a los agresores)
- c) Los observadores que lo apoyan o rechazan (medidas para intervenir con los alumnos que tienen conocimiento de la situación)

Es importante asegurar como prioridad urgente la protección de la víctima y la especial vigilancia de espacios de encuentro (entradas, salidas, cambios de clase, recreos) como responsabilidad conjunta de todo el personal del centro, con el fin de evitar represalias.

4. Comunicación a las familias y a la policía de infancia y adolescencia o bienestar familiar según el caso

En todo caso, se deberá contactar con las familias de la víctima y los agresores para el trabajo conjunto y primeras medidas cautelares. Las entrevistas con las familias también nos servirán para completar nuestra información en lo que se refiere al contexto social. Si es posible, puede ser oportuno orientar a las familias de los afectados. Para dotar de contenido esta fase puede resultar de interés conocer la propuesta de trabajo con familias que realizan Fernández y Hernández (2005), Doc. 13 Maltrato entre escolares. Guía para padres. En función de la normativa específica también puede resultar imprescindible comunicar el caso a la policía de infancia y adolescencia o bienestar familiar.

5°. Reunión de la comisión de Convivencia para medidas urgentes

Esta comisión podría estar formada por aquellos miembros que establezca la legislación pertinente. Se sugiere que en caso de contar con un trabajador social en el centro, este forme parte de la comisión.

También en caso de contar con un equipo de mediación o de Tratamiento de conflictos sería aconsejable que el coordinador del mismo forme parte a su vez de dicha

comisión. La reunión tendría un carácter informativo y de aprobación de las medidas adoptadas.

6. Desarrollo del Plan de intervención, seguimiento y evaluación. Seguimiento de la situación y sobre los hechos que hayan o estén ocurriendo y planificar una intervención a corto y largo plazo.

En una segunda fase habrá de seguir recogiendo información desde los padres, los alumnos directamente involucrados, los compañeros y otros testigos. Esta indagación ha de servir para matizar la situación y proporcionar claves que sirvan para la intervención a largo plazo que se ha de planificar para:

- a) Cese total de las agresiones
- b) Se restablezca un respeto a la víctima por parte del conjunto del alumnado. (a menudo se convierte en el alumno más impopular entre los compañeros)
- c) Se discutan y debatan los valores de tolerancia, solidaridad y respeto.
- d) Se establezca un clima escolar conducente a la convivencia, basado en la potenciación de interacciones positivas entre todos los miembros.

En esta fase se deberán realizar intervenciones hacia los diferentes agentes del maltrato además de propuestas en los grupos aula para mejorar las relaciones interpersonales e instaurar un clima moral de apoyo y respeto entre ellos.

7. Comunicación al conjunto de profesores.

En este momento el plan que se quiere llevar a cabo probablemente involucre a otros profesores más allá del tutor, orientador y equipo directivo. Es imprescindible la sensibilidad por parte del conjunto de profesores que van a tener contacto tanto con los agresores como con la víctima. De poco vale avergonzar al agresor públicamente y a destiempo si como consecuencia de estos hechos la víctima no mejora su situación. Se

deberán trazar acuerdos en la forma de abordar el tema entre el conjunto del profesorado directamente involucrados con los protagonistas.

Es evidente que es imprescindible proteger al débil y mantenerse alerta hacia pequeños signos de intimidación tales como: risas cuando habla la víctima, miradas amenazantes, daños de material, empujones y agresiones físicas leves, etc., estos son signos de que todavía no ha cesado el acoso al compañero o compañera.

Una vez desarrolladas las acciones correspondientes dentro del Plan habrá que valorar si han surtido efecto y si ha cesado la intimidación. Si se observa que este ha sido el caso, no se deberá dar por cerrado, pues a menudo puede haber rebrotes de los incidentes, pero en un contexto de apoyo a diferencia de los primeros momentos.

En caso en que los incidentes intimidatorios persistan, esto suele ir asociado a una complejidad del caso, en el que la participación de los padres, de otros compañeros y en algunas ocasiones de agresores indeterminados que mandan mensajes ocultos, rumores persistentes producen un incremento en el daño y el padecimiento del alumno instigado. En ese caso se requerirá de una derivación a otras instancias.

8. Comunicación de nuevo con las familias

Una vez determinada la intervención precisa es importante informar nuevamente a las familias implicadas para su consentimiento y complicidad. En este momento, cuando ya hayan transcurrido una serie de días desde el primer conocimiento de los hechos, los incidentes habrán evolucionado hacia un rápido cese, o por el contrario, hacia su complicación y repetición de incidentes intimidatorios. Es muy importante valorar la marcha de la intervención y, si no cesa, realizar los primeros contactos con profesionales, entidades que pueden colaborar. (Servicios sociales del ayuntamiento, asociaciones de apoyo,)

9. Derivación

Es aconsejable comunicar a la división de infancia y adolescencia de la policía nacional o bienestar familiar en caso de maltrato, aunque el centro sienta que ha actuado con prontitud, sensibilidad y de forma adecuada y ajustada a la necesidad. Algunos casos son tan complejos y difíciles que no siempre pueden tener una finalización satisfactoria. Ponerlo en conocimiento de la administración supone que se requiere que otras instancias participen en la solución del problema y en algún caso puede ser también una demanda de tipo legal.

Por desgracia a menudo la víctima solo ve una salida, cambiar de centro escolar. Esto éticamente es inadmisibles, ya que en todo caso el que tendría que cambiar, si no varía la situación, sería el agresor. A veces por la repercusión psicológica y el debilitamiento emocional que se produce en el alumno intimidado es esta opción, la única posible.

También es el momento de comunicar el comportamiento intimidatorio de un agresor determinado que a pesar de todas las medidas y actuaciones no cesa en su actitud. En este caso es el propio centro quien puede solicitar el cambio de institución. Lógicamente esto exige el haber satisfecho los procedimientos administrativos necesarios para llegar a esta decisión.

Sin embargo, en caso de considerarse necesario realizar una intervención individualizada tanto con el alumno victimizado como con el opresor y que no es capaz de controlar su conducta, será conveniente contactar con el psicólogo que pueda ayudar a corregir estos comportamientos. También es apropiado trabajar con los servicios sociales para abordar las dificultades sociales o familiares que alguno de los participantes pueda manifestar.

La institución deberá recoger por escrito un seguimiento del caso para posible presentación ante otras instancias si así se requiriera.

Finalmente, es necesario que todo el protocolo sea tenido en cuenta como fundamento para cualquier seguimiento en casos de agresividad que promuevan espacios capaces de fortalecer los vínculos que estrechen

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. y Bushman, B. (2002). Human Aggression *Ann. Rev. of Psychology*. 53. 27- 51.
- Andrés-Pueyo, A. (1997).
- Andreu, J.M. (2001). *Agresión en jóvenes y adolescentes: Evaluación, tipología y modelos explicativos*. Tesis doctoral publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Andreu, J., Fujihara, T. y Ramírez, J. (1998). Cultural and sex differences in aggression: A comparison between Japanese and Spanish students. *XIII World Meeting of ISRA*, Ramapo College, New Jersey U.S.A.
- Antón, M., Carbonero, L., Rojo, M., Cubero, J. y Blanco, J. (2002). La agresión en las escuelas percibidas por los alumnos. *Rev. Elec. Int de For. del Prof.* 5(1) Recuperado de: ulo.asp?pid=208&docid=101
- Archer, J. y Haigh, A. (1997). Beliefs about aggression among male and female prisoners. *Aggressive Behavior*, 23, 405-415.
- Archer, J., Holloway, R. y McLoughlin, K. (1995). Self-Reported physical aggression among young men. *Aggressive Behavior*, 21, 325-342.
- Avilés, J. & Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el Cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Baquero, R (2012). Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. *J.A Castorina y M. Carretero (Comps.), Desarrollo cognitivo y educación I* 61-82. Buenos Aires: Paidós

- Belandia. (2005) ¿Cómo abordar un caso bullying? *R, IV Curso de verano. Prevención de riesgos laborales en la enseñanza*.143-173. Bilbao, España: Instituto Vasco de Ergonomía y Stee-eilas.
- Boeree. G (1998). *Teorías de la Personalidad de Albert Bandura*. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/bandura.htm>.
- Bravo, E. y Salazar, N. (2006). *Efectos de un programa de modificación conductual para el manejo de conductas agresivas en niños de educación inicial*. Trabajo de Grado. Centro de investigaciones psiquiátricas, psicológicas y sexológicas. Universidad Nacional Abierta. Recuperado de: <http://biblo.una.edu.ve/una/marc/texto/t11673.pdf>
- Brendgen, M, Vitaro, F, Tremblay, R y Lavoie, F, (2001) Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and care giving behavior, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 293-304.
- Bukowski, M. (2002). Friendship and friend characteristics affect developmental trajectories in victimization during early adolescence, *Novena Conferencia de la Society for Research on Adolescence*.
- Bushman, B. y Wells, G. (1998). Trait aggressiveness and hockey penalties:
- Bushman. B, & Anderson, C (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, no. 108, 273-279.
- Buss, A y Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 21, 343-349.
- Buss, A y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Buss, A. (1961). *The psychology of aggression*. Oxford, England: Wiley.

- Cardenal, V.H., y Fierro, A.B. (2001). Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar social y adaptación social. *Psicothema*, 13 (1), 118-126.
- Cerezo. F(2007) *Conductas agresivas en la edad escolar, aproximación teórica y metodológica” Connotaciones de la agresividad humana*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Chapi Mori, J. (2012). Una Revisión Psicológica a las Teorías de la Agresividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztalaca*, 15(1), 80-93. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi121e.pdf>
- Chaux, E. (2002). *Desenredando el desarrollo de la violencia urbana en Colombia: agresión reactiva, agresión proactiva y el ciclo de la violencia*, proyecto de investigación financiado por Colciencias, Bogotá, Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, Universidad de los Andes,.
- Chaux. E, (2014). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*. Colombia: Universidad de los Andes.
- Crick, N. & Dodge, A. (1996). Social-information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression, *Child Development*, no. 67, 993-1002.
- Crick. N. & Grotpeter, J. (1995), Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development No. 66*, 710-722.
- Dishon, D. & O'Leary, P (1994). A guidebook for cooperative learning: *A technique for creating more effective schools*, Holmes Beach, Learning Publications.
- Dodge, K. & Coie, J. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology No. 53*, 1146-1158.
- Dodge, K. A, (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression, *The development and treatment of childhood aggression*,

- Dodge, K. A., Bates, J. E, & Pettit (1990), G. S, Mechanisms in the cycle of violence, Science, no. 250, 1678-1683.
- Dodge. K. Lochman. E, Harnish, J, Bates, J, y Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth, *Journal of Abnormal Psychology*, No. 1, 37-51.
- Ferreres. V, Jiménez B & Molina. E (1996). Formación en centros escolares: Contribución del programa de ordenador AQUAD 3.0 al análisis de datos. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació* (2). 61 – 70
- Gómez C. & Chaux, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*, 13(2). doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv
- http://bvs.sld.cu/revistas/ped/vol74_2_02/ped07202.pdf
- Kaplan, H. y Sadock, J. (1.998) *Sinopsis de Psiquiatría*. Uruguay: Edit. Médica Panamericana.
- Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620) (15 de marzo de 2013). *Diario Oficial*, No. 48.733, 15 de marzo de 2013.
- Lorenz, K. (1963). On aggression. *New York: Harcourt, Brace and World*.
- McGraw Hill (s.f). *Manual de Psicología Diferencial*. Madrid. Editorial McGraw Hill.
- Noroño, N., Segundo, R., Cadalso, R. y Fernández, O. (2002). Influencia del medio familiar en niños con conducta agresiva. *Rev. Club de Ped.* 74 (2) 138-144. Recuperado de:
- Platt, J y Spivack G. (1972). Problem solving thinking in psyquiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39, 148-151.
- Platt, J y Spivack G. (1972). Social competence and effective problem solving thinking in psyquiatricpatientes. *Journal of Clinical Psychology*, 28, 3-5.

- Platt, J.J., y Spivack G. (1975) Do psychiatric patients and normals see the same solutions as effective in solving interpersonal problems? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 279.
- Platt, J.J., y Spivack G. (1975). Unidimensionality of the means-ends problemsolving (MEPS) procedures. *Journal of Clinical Psychology*, 31, 15-16.
- Predicting hot tempers on the ice. *Journal of Applied Psychology*, 83, 969-974.
- Pueyo. A & Jarque. L. (2005). IPV y predicción de la violencia en delincuentes crónicos por medio del PAI. *1er. Congreso Español de Psicología Jurídica*. Santiago de Compostela.
- Pueyo. A & Redondo, S. (2007). La predicción de la violencia: entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de violencia. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 157-173.
- Torrego. J (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Ediciones Fuenlabrada
- Zillman, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale:Erlbaum.

ANEXOS

TABLA 1

Operacionalización de las dimensiones agresivas

DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES
Relacional Pura	Cuando se enoja expresa acabar la amistad	Si – A veces - NO
	Reconoce que es una persona que acaba la amistad cuando está enojado	Si – A veces – NO
	Le expresa a sus amigos que no se relacionen con otros	Si – A veces – NO
	Ignora a los demás cuando se siente ofendido	Si – A veces – NO
	Ignora a otras personas para conseguir lo que quiere	Si – A veces – NO
	Amenaza acabar la amistad por conseguir lo que quiere	Si – A veces – NO
Relacional Reactiva	Fomenta entre sus amistades la enemistad contra alguno que no le cae bien	Si – A veces – NO
	Fomenta la enemistad para conseguir lo que quiere	Si – A veces – NO
	Para conseguir lo que quiere aparta a algunas personas de su grupo de amigos	Si – A veces - NO
Relacional instrumental	Calumnia a la persona con quien está enojado	Si – A veces – NO
	Revela intimidades o secretos de sus compañeros cuando se enoja con ellos	Si – A veces – NO
	Reconoce que levanta calumnias y cuenta los secretos de sus amigos cuando se enoja con ellos	Si – A veces - NO
Agresividad directa pura	Reconoce que se pelea con los demás	Si – A veces - NO
	Reconoce que le pega puños y patadas a los demás	Si – A veces - NO
	Da golpes a otros para conseguir lo que quiere	Si – A veces - NO
	No le importa lastimar a otros para conseguir lo que quiere	Si – A veces - NO
Agresividad directa reactiva	Cuando lo hacen enojar reacciona lastimando al otro	Si – A veces - NO
	Cuando lo lastiman responde con golpes (puños y patadas)	Si – A veces - NO
	Cuando le amenazan responde con amenazas también.	Si – A veces - NO
	Emplea lenguaje vulgar y ofensivo cuando se siente ofendido	Si – A veces - NO
	Para conseguir lo que quiere amenaza a otros	Si – A veces - NO
Agresividad directa instrumental		
	Reconoce que insulta a los demás	Si – A veces - NO
	Para conseguir lo que quiere insulta a otros	Si – A veces - NO

Fuente: basados en la investigación de construida por Little, Jones, Henrich y Hawley (2003)

ANEXOS



INSTITUCION EDUCATIVA JESUS MAESTRO F.M.S.D.



ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES

Este instrumento pertenece a un estudio, liderado por la Universidad de la Costa, en Barranquilla y se pretende sugerir, al final, herramientas pedagógicas que contribuyan a la superación de los niños que hagan parte del estudio.

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER EL CUESTIONARIO

1. No escriba su nombre, sólo marque la casilla correspondiente.
2. Identifique cinco niños de grado sexto y llénele a cada uno este cuestionario.
3. No escriba el nombre del niño al que se refiere
4. Lea las preguntas detenidamente. Revise las opciones y elija la respuesta que sea pertinente.
5. Selecciona sólo una respuesta, marcando con una x la columna correspondiente.
6. No deje de responder ninguno de los enunciados
7. Si surge alguna pregunta mientras llena el cuestionario, con gusto le responderán las investigadoras.

Su sinceridad al contestar nos ayudará detectar los problemas de comportamiento que pueden estarse presentando en nuestra institución escolar y proponer alternativas de solución.

Responda SI, NO o ALGUNAS VECES, según usted considere es lo correcto con relación al niño que evalúa.

Nombre _____

del _____

Niño: _____

Edad: ____ años. Sexo: ____ Grado: ____

#	Enunciados	si	A veces	no
1	Cuando se enoja expresa acabar la amistad			
2	Reconoce que es una persona que acaba la amistad cuando está enojado			
3	Le expresa a sus amigos que no se relacionen con otros			
4	Ignora a los demás cuando se siente ofendido			
5	Ignora a otras personas para conseguir lo que quiere			
6	Amenaza acabar la amistad por conseguir lo que quiere			
7	Fomenta entre sus amistades la enemistad contra alguno que no le cae bien			
8	Fomenta la enemistad para conseguir lo que quiere			
9	Para conseguir lo que quiere aparta a algunas personas de su grupo de amigos			
10	Calumnia a la persona con quien está enojado			
11	Revela intimidades o secretos de sus compañeros cuando se enoja con ellos			
12	Reconoce que levanta calumnias y cuenta los secretos de sus amigos cuando se enoja con ellos			
13	Reconoce que se pelea con los demás			
14	Reconoce que le pega puños y patadas a los demás			
15	Da golpes a otros para conseguir lo que quiere			
16	No le importa lastimar a otros para conseguir lo que quiere			
17	Cuando lo hacen enojar reacciona lastimando al otro			
18	Cuando lo lastiman responde con golpes (puños y patadas)			
19	Cuando le amenazan responde con amenazas también.			
20	Emplea lenguaje vulgar y ofensivo cuando se siente ofendido			
21	Para conseguir lo que quiere amenaza a otros			
22	Reconoce que insulta a los demás			
23	Para conseguir lo que quiere insulta a otros			

Gracias por su colaboración.



INSTITUCION EDUCATIVA JESUS MAESTRO F.M.S.D.

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES



El Colegio está aplicando este cuestionario que no contiene preguntas para saber tu conocimiento de alguna materia, sino que todas las respuestas que se den son correctas. Por ello, no se califica, ni altera tu nota volitiva.

Sólo queremos que seas sincero y respondas lo más cercano que puedas, a la verdad. Lo que tú expreses, será confidencial; los profesores no lo sabrán, nos servirá para establecer unos mecanismos que ayuden a superarnos como personas.

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER EL CUESTIONARIO

1. Llena los espacios con la información que te solicitan.
2. Lee las preguntas detenidamente. Revisa las opciones y elige la respuesta que se acerque a cómo eres tú.
3. Selecciona sólo una respuesta, marcando con una x la casilla correspondiente
4. Para rellenar el cuestionario utiliza un lápiz. Si te equivocas al responder corrige borrando, no taches.
5. Si te surge alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario levanta la mano y te responderemos.

Nombre

del

Niño:

Edad: ____ años. Sexo: ____ Grado: ____

#	Enunciados	si	A veces	no
1	Cuando me enojo con alguien quiero acabar mi amistad con él.			
2	Reconozco que cuando me enojo con una persona quiero acabar con su amistad			
3	Les digo a mis amigos que no se relacionen con los que me han ofendido			
4	Ignoro a las personas cuando me ofenden			
5	Ignoro a las personas para conseguir lo que quiero			
6	Amenazo con acabar con mi amistad para conseguir lo que quiero			
7	Fomento entre mis amigos la enemistad contra alguno que no me cae bien			
8	Fomento la enemistad para conseguir lo que quiero			
9	Para conseguir lo que quiero aparto algunas personas de mi grupo de amigos			
10	Invento cosas de la persona con quien estoy enojado			
11	Revelo intimidades o secretos de mis compañeros cuando me enojo con ellos			
12	Invento cosas y revelo secretos de mis amigos cuando me enojo con ellos			
13	Me peleo con los demás			
14	Golpeo con puños y patadas a los demás			
15	Doy golpes a otros para conseguir lo que quiero			
16	No me interesa lastimar a otros para conseguir lo que quiero			
17	Cuando me enojo reacciono lastimando al otro			
18	Cuando me pegan respondo con golpes			
19	Cuando me amenazan respondo con amenazas también.			
20	Empleo un lenguaje vulgar y ofensivo cuando me ofenden			
21	Para conseguir lo que quiero amenazo a otros			
22	Insulto a los demás			
23	Para conseguir lo que quiero insulto a otros			

Gracias por su colaboración.



INSTITUCION EDUCATIVA JESUS MAESTRO F.M.S.D.

ENCUESTA DIRIGIDA A PADRES



Este instrumento pertenece a un estudio, liderado por la Universidad de la Costa, en Barranquilla y se pretende sugerir, al final, herramientas pedagógicas que contribuyan a la superación de los niños que hagan parte del estudio.

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER EL CUESTIONARIO

No ponga su nombre, sólo marque la casilla correspondiente.

Ponga en el cuestionario el nombre del niño

Lea las preguntas detenidamente. Revise las opciones y elija la respuesta que crea conveniente.

Elija sólo una respuesta, marcando con una x la columna correspondiente.

No deje de responder ninguno de los enunciados

Si surge alguna pregunta mientras llena el cuestionario, con gusto le responderán las investigadoras.

Su sinceridad al contestar nos ayudará detectar los problemas de comportamiento que pueden estarse presentando en nuestra institución escolar y proponer alternativas de solución.

Responda SI, NO o ALGUNAS VECES, según usted considere es lo correcto con relación al niño que evalúa.

Nombre del Niño: _____ :: _____

Edad: _____ años. Sexo: _____ Grado: _____

	Enunciados	si	A veces	no
1	Cuando se enoja expresa acabar la amistad			
2	Reconoce que es una persona que acaba la amistad cuando está enojado			
3	Le expresa a sus amigos que no se relacionen con otros			
4	Ignora a los demás cuando se siente ofendido			
5	Ignora a otras personas para conseguir lo que quiere			
6	Amenaza acabar la amistad por conseguir lo que quiere			
7	Fomenta entre sus amistades la enemistad contra alguno que no le cae bien			
8	Fomenta la enemistad para conseguir lo que quiere			
9	Para conseguir lo que quiere aparta a algunas personas de su grupo de amigos			
10	Calumnia a la persona con quien está enojado			
11	Revela intimidades o secretos de sus compañeros cuando se enoja con ellos			
12	Reconoce que levanta calumnias y cuenta los secretos de sus amigos cuando se enoja con ellos			
13	Reconoce que se pelea con los demás			
14	Reconoce que le pega puños y patadas a los demás			
15	Da golpes a otros para conseguir lo que quiere			
16	No le importa lastimar a otros para conseguir lo que quiere			
17	Cuando lo hacen enojar reacciona lastimando al otro			
18	Cuando lo lastiman responde con golpes (puños y patadas)			
19	Cuando le amenazan responde con amenazas también.			
20	Emplea lenguaje vulgar y ofensivo cuando se siente ofendido			
21	Para conseguir lo que quiere amenaza a otros			
22	Reconoce que insulta a los demás			
23	Para conseguir lo que quiere insulta a otros			

Gracias por su colaboración.

